مركز القطان للبحث والتطوير التربوي
العددان السابع والثامن - أيلول 2002

رؤى تربوية

نشرة دورية تصدر أربع مرات سنوياً عن
مركز القطان للبحث والتطوير التربوي
رام الله - فلسطين

أول الكلام

بمناسبة العام الدراسي الجديد

كل عام وأنتم بخير

في أقصى الظروف وفي أصعبها، لم نمتنع عن قول «كل عام وأنتم بخير» ولن نمتنع عن قولها في هذه الأيام بمناسبة العام الدراسي الجديد، بل سنقولها بتفاؤل أكبر رغم أن العام المنصرم حمل لصغارنا ومدارسهم الكثير من الألم والدم والعنف والحواجز والكوابيس... لقد مضى العام المنصرم واجتهد التربويون والمعلمون والعاملون في الحقل التربوي كثيرا كي يجتازوا كل الصعوبات التي واجهتم، وقد عانى بصورة خاصة المعلمون الذين تعرضوا للاعتقال والحصار ومنع التجول والتنكيل بهم عند الحواجز العسكرية واحتلال مدارسهم... ومع ذلك فقد أبدوا انتماء يقف المرء أمامه مُجّلاً ومقدرا.

إن قدرتنا ومثابرتنا وصبرنا على ما يلحق بنا من أذى ستدفع معلمينا، دون شك أبدا، إلى الاستمرار على النهج الذي اتبعوه دائما وبخاصة في الظروف الحالكة، وسيدفعون

في هذا العدد

- نحن نتعلم... عبر تفكيرنا وانفعالاتنا معا!
- المنهاج الخفي وعملية تقييم المناهج
- الحقائب التقويمية في التدريس والتقييم الأصيل
- أنماط التعلم وكيفية مراعاتها
- تطبيقات صفية
- أنماط التعلم: نظام الفورمات (4-MAT)
- تعليم مهارات التفكير الناقد للصغار
- إعادةُ مُسَاءَلَةِ «الشكل» في «الدراما في التربية»
- رسالة إلى المعلمين و المربين وأولياء الأمور
- كيف نتفاعل مع تلاميذنا في هذه الظروف الصعبة؟
- دور المعلم في الأزمات والظروف الصعبة
- الوسائط التعليمية غير التقليدية في ظل ظروف غير طبيعية
- الرياضيات في اللغة واللغة في الرياضيات
- سلسلة دومينو الحظ (لعبة جماعية)
- مشكلة تعليمية رياضية شائعة بحاجة إلى حل
- خطة مقترحة لعلاج الضعف في المهارات الأساسية في الرياضيات
- تجربة تبحث عن مدرس «بدايات مثقلة»
- إبداعات طلابنا
- معيقات الإشراف التربوي في محافظات غزة
- الطالب بطيء التعلم بين التعليم الخاص والحكومي
- جديد في مكتبة المركز
- تشجيع القراءة واستخدام المكتبة في مدرستك
- **The Long and Short of English Vowels**
- **Is it easy to learn English?**

هيئة التحرير:
المحرر المسؤول: د. فؤاد المغربي (مدير المركز)
مدير التحرير: وسيم الكردي (المنسق)
ليانا جابر، موسى الخالدي، أنس العيلة
مها قرعان، نادر وهبة، محمد أبو ملوح
دعاء جبر، رائد شماسنة، عطية العمري

إلى استقصاء أسئلة جديدة تتعلق بعملهم في مدارسهم والبحث عن مقاربات طرائق وأساليب تستجيب للمتغيرات الجوهرية الحادثة في بلادنا هذه الأيام، وبخاصة فيما يتصل بأطفالنا وبالتأثيرات التي أحدثتها وتحدثها المواجهة الراهنة. وفي سياق كهذا فإننا نود مشاركة المعلمين في الدفع بأسئلة (قد تكون قد طرحت كثيرا) تحتاج منا إلى تأمل وإلى بحث جدي كي يتسنى لنا القول في العام القادم بأننا لم نجتز الصعاب فقد ونستكمل العام الدراسي بل كي نقول أيضا بأننا أحدثنا أيضا تغيرا في المحتوى التربوي وفي أساليب التدريس وفي طبيعة علاقتنا بتلاميذنا. إن الأسئلة التي نطرحها هي أسئلة نوجهها لأنفسنا في مركز البحث والتطوير التربوي كما أننا في الوقت نفسه نرغب في مشاركتكم إيانا في التفاعل مع هذه الأسئلة:

كيف يمكن للتعليم أن يصبح فعالا وجاذبا في ظروف يشرد فيها ذهن المعلمين والمتعلمين كثيرا؟

ما الوسائل والأساليب التي يمكن اتباعها كي تقلل درجة التوتر والقلق النفسي لدى كل من المعلمين والمتعلمين؟

إلى أي مدى يمكن لنا استخدام طرائق التعبير المختلفة في التفاعل مع ما يجري من أحداث وتوظيف انفعالات التلاميذ ومشاعرهم في إحداث التعلم؟

ما نوع النشاطات التفاعلية التي يمكن للأهل القيام بها بالتشارك مع المدرسة لرفع مستوى التضامن الاجتماعي وتعزيز الأمل بالمستقبل والثقة بالنفس؟

إلى أي مدى يمكن منح فسحة أكبر للأنشطة الثقافية والفنية في المدرسة؟

وكل عام وأنتم بخير وعلى أمل بأن نقولها لكم أعمق وأكبر وأكثر حرارة في العام القادم

مركز القطان للبحث والتطوير التربوي – مؤسسة عبد المحسن القطان

إلى المعلمين والباحثين الراغبين
في الحصول على منشوراتنا

في إطار برنامج النشر الذي يقوم به مركز القطان، فإنه يسره أن يعلمكم بتوفر المنشورات التالية:

رؤى تربوية:
نشرة تربوية فصلية (صدر منها حتى الآن **6** أعداد).

الكتب والأبحاث:

1- مسرح الاطفال المدرسي.
2- البحث الاجرائي من أجل التطور المهني.
3- تقارير بحثية في مجال البحوث الاجرائية.
4- ترجمات في مجال البحوث الاجرائية.
5- ترجمات في الفضاء التربوي العالمي.
6- دليل الرحلات العلمية.

من يرغب من المعلمين والباحثين بالحصول على المنشورات جميعها او بعضها مجانا، يمكنه الاتصال بالمركز لارسالها له بريديا أو الحصول عليها من مكتبة المركز في رام الله وغزة.

مُفتَتَحٌ

نحن نتعلم... عبر تفكيرنا وانفعالاتنا معا!

كثير من الكلام، في أيامنا هذه، يسلط الضوء على مسألة التأثيرات النفسية على الأطفال الناجمة عن الاحتلال وممارساته من ناحية، وما ينتج عن الانتفاضة كفعل مقاوم من ناحية أخرى. ولذلك، فإننا نرى اهتمامًا واسعًا يبحث في كيفية التعامل مع الأطفال سواء أكان ذلك في المدرسة بصورة خاصة أم في المجتمع بوجه عام، ويعتقد البعض أن مساعدة الأطفال في الظروف الاستثنائية الصعبة التي يمرون بها تتمثل في أمرين اثنين:

الأول: أن يكون الكبار أكثر حنوّاً على الصغار ورعاية لهم.

الثاني: أن يمنح الكبارُ الصغارَ مجالاً للتعبير عن مشاعرهم وتجاربهم سواء بالكلام أو بالرسم. وقد يمتد ذلك في أحيان نادرة جداً إلى استخدام وسائط تعبيرية أخرى. ويجد ذلك تعبيراته المباشرة، غالباً، عبر :

- الكتيبات الإرشادية التي تحتشد فيها الوصايا والتوصيات التي تطالب المعلم بأن يكون ليّناً أكثر، وأن يتيح للأطفال التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.
- الأنشطة المكرسة للأطفال، وبخاصة أنشطة الرسم التي يُطلب فيها من المشتركين التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم عبر الرسم سواء أكان ذلك في حجرة الصف أم خارج المدرسة.

يمكن أن نلاحظ بأن هذا الاهتمام والبحث ينطويان على ملاحظتين؛ الأولى، إن هذه التعبيرات تتجاهل إلى حد بعيد وضعيات الكبار ونفسياتهم أيضاً، وبما أنهم كبار، فهم يستطيعون تخليص الصغار من حالات هم أنفسهم قد لا يستطيعون التخلص منها، وتلقي بثقلها عليهم وتتمظهر بصور متنوعة في سلوكهم ونوازعهم وأفكارهم. أما الثانية فتتمثل في أن معظم هذه الفعاليات إما أن يتم تجريدها من سياقها الاجتماعي فيصبح النشاط ذاته هو الغاية ذاتها وبأنه قادر وحده أن ينتشل الطفل من «أزمته» أو أن تتم ممارسة هذه الأنشطة كأنشطة «حرة» تمامًا بحيث يتم الاكتفاء بقيام الأطفال بالتعبير عما يجول في خواطرهم، وما يعتمل في نفسياتهم سواء عبر الكلام أو الرسم... ولا يصار إلى تعميق هذا التعبير بهذه الوسائط نفسها أو عبر وسائط أخرى. إن هذا المنحى الذي يأخذ في جوهره منحى «تفريغيًا» لا يكون كافيًا على أهمية ما يحدثه من تفريغ للشحنات العاطفية الحادة.

إن تجاوز «التفريغ» إلى مستوى أرقى، وتوظيفه لإنتاج معان جديدة يقتضي أن يغدو الفعل سياقيًا؛ مستوحى من الواقع بكل مكوناته، لذلك فإن خيالاً مستوحى من الواقع وراجعاً إليه يتيح مجالاً لبناء صور ودلالات تتيح إنتاج رؤى لما يمكن أن يكون عليه الواقع. ففي العادات الدارجة في أوساط التربويين عموماً يسهل إقصاء أبعاد كثيرة لصالح التركيز على بعد واحد، ومن ثم العمل على معالجته

منفصلاً عن أبعاده الأخرى. فيصبح الفعل قائماً بذاته ولذاته فقط دون صلات تربطه بسياقات إنتاجه. ولذلك فإن وضع الفعل في فاعلية سياقية يتيح لكل من المعلم والمتعلم أن يعكسا مزاجهما الفردي الواقعي وأن يعكسا أيضاً الحالات النفسية التي يتيحها الفعل المتخيل أيضًا، وبهذا يمكن إدراك الأبعاد الكلية لنشوء فعل ما ودوافعه وتطلعاته. بتعبير آخر فإن علينا، كمعلمين، أن نتأمل في نوعين من الانفعالات، أولاً: الانفعالات المتعلقة بالمتعلمين أنفسهم، بما هي انفعالاتهم الشخصية الناجمة عن تجاربهم الذاتية. وبما في ذلك الشكل الذي يتخذه التعلم. ثانياً: الانفعالات التي يتضمنها محتوى التعلم نفسه.

لعلنا، بوعي منا أو دون وعي، نختلق مسافة مصطنعة تقصي المتعلم عن مشاعره، وتفترض فيه أن يكون «طالباً» جاهزاً لكل ما تقتضيه عملية «التعلم»، كما أنها تقصي المتعلم عن المشاعر التي يتضمنها محتوى التعليم نفسه أيضًا. لذا فمن المفيد أن نضع التعلم في سياقاته الإنسانية بدلاً من تجريد المتعلم من مكوناته أو تجزئتها. فأهمية التعليم التكاملي مثلاً، تتمثل في وضع التعلم في سياق اجتماعي ثقافي نفسي، وليس مجرد تجميع مادتين أو أكثر وتعليمهما في أوقات متتابعة. بل يتمثل في إحداث تعلم عبر تجربة إنسانية تتحقق من خلالها أفعال التعلم التي تنبني عبر تضافر المعرفة في سياقها التكاملي وليس من خلال تجزئتها واجتثاثها من وضعيتها التي تموضعت فيها عبر تضافرها بعناصر المكان والزمان والعلاقات والظواهر والأشياء... فهي لن تكتسب معناها المتغير بالضرورة باختلاف هذه العناصر جميعها أو بعضها، بتغيرها كلياً أو جزئياً، بل ستبقى حبيسة معنى واحد معلق في الفراغ هو المعنى الذي أنتجه التفاعل المسطح. فالتعليم يقتضي اكتشاف المعاني والتعبير عنها، ولكنه يقتضي أيضاً التعمق في اكتشاف طبقات جديدة من المعاني، وبالتالي إنتاج معان جديدة وإعادة إنتاجها ضمن مقتضيات الحالة ومكوناتها. وإذا ما اتفقنا على أن إنتاج المعرفة هو عملية (عقلية/شعورية) متضافرة، فإن انحياز عملية الإنتاج لصالح أحد بعدي هذه العملية قد يخل بالتوازن المناسب، وبخاصة إذا لم تتوفر المبررات السياقية لهذا الانحياز أو ذاك. ومن هنا تأتي أهمية رؤية العمليات العقلية والشعورية في سياق علاقات تأخذ بعين الاعتبار الملاحظات التالية:

- أن لا يكون التعليم عملاً جافاً «وبارداً» ومجرداً من الانفعالات؛ فتجاهل الانفعالات كحالات طبيعية موجودة من ناحية، وعدم توظيفها في التعلم من ناحية ثانية سيفضي إلى تعامل مع الطفل يشبه التعامل مع هيكل عظمي لا لحم فيه، ولا أنسجة، ولا روح ومن ثم لا حياة.
- إن التعلم يتطلب إنتاج انفعالات جديدة، فكل محتوى تربوي هو محتوى يتضمن ملامح إنسانية، إن إنتاج انفعالات جديدة يسهم في خلق معرفة جديدة كما يسهم التفكير العقلي في إنتاج هذه المعرفة أيضاً.
- إن التربية في جوهرها تتضمن تطلعا للارتقاء بإنسانية الإنسان؛ فالأنسنة المستمرة عبر التجارب والخبرات الجديدة تعني الارتقاء بكلٍّ من العاطفة والتفكير.

فحينما يدخل المعلم إلى حجرة الصف، بكامل طاقته المفترضة، فهو يبذل جهداً كبيرًا في «إرسال» معرفته إلى الطفل الذي عليه أن يستدخلها، يختبر المعلم طلابه فيما حصلوا عليه من تلك المعرفة المرسلة إليهم، هذه العملية التي تحدث، هي عملية مليئة بالانفعالات التي يتم استبعادها أو إهمالها، غالباً، ويتم تجريدها من سياقها الإنساني فتتعامل مع الكتلة الصفية بدلاً من تعاملها مع أقطابها كأفراد. إن ذلك لا يعني، بالضرورة، أن تتم تلبية الحاجات الفردية لكل فرد على حدة على أهمية ذلك في أحيان كثيرة، بل أن يبنى الفعل التربوي التعلمي في سياق قادر على ترجمة ما هو فردي؛ فتتحقق المعرفة الإنسانية في أفضل صورها حين يتم التناغم ما بين أبعاد الشخصية الإنسانية جميعها في العملية التربوية سواء أكانت عملية منظمة في إطار مؤسسي أم كانت عملية تتحقق خارج أطر التعلم الرسمية، وذلك من خلال التجارب الفردية والجمعية التي يمر بها المرء. فإذا ما كان الانفعال الذي هو جزء جوهري من مكونات التفاعل الذي تقتضيه العملية التربوية غائبًا، فإن عملية التعلم ذاتها ستغدو مبتسرة، ناقصة، ويحيطها الكثير من الالتباس، وتبدو عملية منبتّة عن سياقها.

لعلنا، بوعي منا أو دون وعي، نختلق مسافة مصطنعة تقصي المتعلم عن مشاعره، وتفترض فيه أن يكون «طالباً» جاهزاً لكل ما تقتضيه عملية «التعلم».

قد لا نجافي الحقيقة كثيرًا إذا ما قلنا بأننا كمعلمين في الظروف «العادية» نتفاعل مع تلاميذنا عقليًا فيما يخص محتوى

التعليم، وانفعاليًا بما يخص السلوك، وبهذا المعنى فإن تصرفاتنا تتضمن المعنى التالي: إن التعليم يحتاج إلى قوانا الذهنية، أما السلوك فيتطلب قوانا الانفعالية، إذا ما فصلنا بينهما نظريًا على الأقل، وبهذا فإننا، بوعي ما أو دون ذلك، نضع مسافة فاصلة حادة بين ما هو شعوري وما هو عقلي.

يقتضي التفاعل الانفعالي التأمل في أمرين: الانفعالات المتعلقة بأحوال التلاميذ وظروفهم وتأثيراتها على نفسياتهم وبالتالي على تعلمهم، والانفعالات المتعلقة بالأحوال التي يتضمنها المحتوى التعليمي نفسه الذي نقصد تعليمه. وربما تكون الظروف الراهنة التي يمرّ بها الشعب الفلسطيني ظروفًا مناسبة كي يلتقط المعلمون منها الكثير من الإشارات التي توحي بها ظروف استثنائية كهذه، ولتوضيح المسألة سننظر في الأمر على النحو التالي: من الطبيعي جداً أن يفكر الكثير من الناس في منح التلاميذ في المدارس إمكانية أكبر للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم. لنصرف النظر قليلاً عن الغاية المحددة من وراء ذلك أو الطريقة التي نستعملها لتحقيق هذه الغاية، إن ما يبدو مهما في هذا السياق هو اعتقادنا بأن ضغوطًا نفسية يتعرض لها الأطفال (والكبار طبعًا) نتيجة لما يمرون به مباشرة من معاناة شخصية أو نتيجة لمعاناة أشخاص يحيطون بنا أو نتيجة لمشاهدات لمعاناة آخرين عبر وسائط الإعلام المتنوعة. إن مقاربة من هذا النوع تتضمن في جوهرها معانيَ عديدة أبرزها أن اعتناءً بالمشاعر والأفكار معاً يغدو ضرورياً. فالطارئ والاستثنائي يدفع بنا إلى التفاعل بما هو شعوري انفعالي وبما هو فكري/عقلي. فنحن نريد أن نخلص الأطفال من هواجسهم، ونرغب في التفاعل مع مخاوفهم، ومع مظاهر عديدة كالحماسة أو التردد، الحزن والفرح،....الخ.

فالتفكير بالعقل، والتفكير بالشعور، قد يكونان طريقتين متمايزتين في إنتاج المعرفة الإنسانية إلا أنهما متفاعلتان تمامًا. إن هذا الكلام يتيح لنا أن نقول إن المعرفة لا يتم إنتاجها عقليًا فقط بل يتم إنتاجها شعوريًا أيضًا، وأن لكل منهما ما تؤثر فيه على الأخرى، إذن، فإن توظيف المعرفة الشعورية والإنتاج المعرفي الانفعالي يبدو مهمًا في

التفكير بالعقل، والتفكير بالشعور، قد يكونان طريقتين متمايزتين في إنتاج المعرفة الإنسانية إلا أنهما متفاعلتان تمامًا. إن هذا الكلام يتيح لنا أن نقول إن المعرفة لا يتم إنتاجها عقليًا فقط بل يتم إنتاجها شعوريًا أيضًا

تحقيق التعليم، أما استبعاد المستوى الانفعالي فهو شطر للشخصية الإنسانية إلى شطرين، وهذا يفضي إلى إنتاج تعسف يحيق بالمتعلم إذا ما تم إهمال أي من أبعاد التعلم، وبخاصة الأبعاد الشعورية/الانفعالية.

فكيف، إذن، يمكن لنا توجيه انفعالات التلاميذ وعواطفهم لخدمة غاية تربوية معينة يتطلع إليها المعلم؟

إن تحفيز النفس الإنسانية وإثارة انتباهها وإيقاظها والدفع بها للانغماس في حيوية تتدفق فيها العواطف يمكن أن تفضي إلى أداء أفضل وفاعلية أعلى؛ حيث يمكن للتلاميذ أن يؤدوا المهمات المطلوبة منهم بشكل أفضل، فتوظيف العواطف في سياقات اجتماعية يمنح التلاميذ الإحساس بأن هناك من يحتاج إليهم؛ فهم يستطيعون أن يقدموا المساعدة للآخرين. إن توظيف العواطف الإنسانية في سياق تربوي يتطلب منا عملاً لا يقتصر على الكلمات فقط بل يتطلب أيضا توظيف الحواس جميعها، واللجوء إلى صور متنوعة من التعبير اللفظي وغير اللفظي أيضًا، ومن هنا تنبع أهمية الدراما، والرسم، والتعبير الجسدي الحركي، والقصص، والأساطير، فحين نوظف حواسنا في سياق اجتماعي، فإن هذا يمنحنا فرصة هائلة في توظيف الخيال، ولكي نتعرف على مشاعر الآخرين بصورة أفضل. إن الفنون ـ من حيث هي وسائط «لا شعورية» ـ تتناغم مع المعنى والرمز، ويمكن توظيفها بصورة رائعة في تمكين التلاميذ من التعبير عن لحظاتهم الشخصية ولحظات الآخرين أيضًا. فالتركيز على البناء العاطفي للطفل يبدو ضروريًا في ظروف الحياة الإنسانية الطبيعية، فكيف بالأمر حين يكون في ظروف غير طبيعية وقاسية.

إن استراتيجيات توظيف التوتر والصدمات التي يتعرض لها التلاميذ في حجرة الصف تساهم في البناء العاطفي للطفل الذي يتم تجاهله غالبًا. إن البناء العاطفي لا يقل أهمية عن تعلم العلوم التي تعتبر «أساسية» في المدرسة. إن محاولة تشكيل تصور من هذا النوع قد تتيح لنا أن نرى صورًا مختلفة، ونستطيع رؤية الظاهرة نفسها من زوايا متعددة، وقد يفتح لنا أفقًا لمقاربتها بصورة غير معتادة.

وسيم الكردي

في المنهاج

المنهاج الخفي وعملية تقييم المناهج

أتناول في هذه المقالة موضوع المنهاج الخفي، وأهميته في عملية تقييم المناهج بشكل عام، وأثر هذا المنهاج على الحياة المدرسية، وعلى أنماط التفاعلات والممارسات المختلفة بين المعلم والطالب، وبين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمنهاج أو الخطاب الرسمي المعلن، منطلقاً من التوجه الاجتماعي الثقافي في عملية تقييم المناهج. أراجع في هذه الورقة التوجهات المختلفة والمنطلقات التي استندت إليها تلك الأبحاث التي تناولت موضوع المنهاج الخفي، مبتدئاً بتلك التي تعتبر الطالب متلقياً سلبياً للنظم والمعايير الاجتماعية، والثقافية السائدة، والتي تحاول المدرسة نقلها على شكل جرعات ضمن منهاجها الخفي، ومنتهياً بتلك التوجهات التي تعتبر الطالب عاملاً نشيطاً، وفعالاً، يتفاعل مع هذه النظم والمعايير، ويبني ردة فعل تصل في بعض الأحيان إلى «التمرد» عليها، وبطريقته الخاصة. وفي الختام، أحاول تسليط الضوء على أهمية موضوع المنهاج الخفي في عملية تقييم المناهج الفلسطينية الجديدة، وذلك عبر أمثلة واقعية نلمسها جميعًا داخل أسوار المدرسة الفلسطينية، تؤثر على عملية التعليم والتعلم على المدى الطويل.

المقدمة

تعالت الأصوات الصادرة من قبل التربويين، والمؤسسات التربوية المختلفة، منادية بتقييم المناهج الفلسطينية الجديدة من منطلق أنها وليدة من حيث التراكمات، والخبرات التي مر بها الشعب الفلسطيني طيلة وجوده على هذه الأرض، وبالتالي فإنهم يتوقعون منها أن تؤدي دورها في تهيئة الظروف المدرسية المناسبة التي يتفاعل خلالها المعلم والطالب، والمجتمع، لخلق عملية تعليمية تعلمية نوعية. وعندما نتحدث عن تقييم المناهج بشكل عام، فإننا نتحدث في الوقت نفسه عن توجهات التقييم المختلفة للمناهج، والتي جمعها مايكل أبل (Apple & Beyer, 1988) في منحيين أساسيين: منحى العمليات/المخرجات «Process/Product»، ومنحى العمليات «Process». واعتبر أبل منحى العمليات/المخرجات منحىً تقليدياً لتقييم المنهاج، يؤدي إلى اتخاذ قرارات تعتمد بالأساس على مخرجات العملية التعليمية، بمعنى «أن المنهاج يعمل ما دام الطلبة يحصلون على علامات عالية»، ويعتمد على تلك الأبحاث الكمية في تقييم المنهاج، والتي تعتمد المنهج الدائري ابتداء من الامتحان القبلي، ثم التنفيذ والتعليم، ثم الامتحان البعدي، والبدء بهذه الحلقة من جديد. يعلق (أبل) على هذا التوجه ويقول: «السؤال الذي يشكل محور اهتمام أصحاب هذا التوجه هو: هل وصلنا من النقطة أ إلى النقطة ب، وليس السؤال الأكثر حساسية، وهو إذا ما كانت النقطة ب، أو العمليات التي تقودنا إلى النقطة ب هي مبررة أخلاقياً واجتماعيًا» (p355).

إن النظر إلى المنهاج الفلسطيني من منظور العمليات، يعني أن ننظر إلى المدرسة الفلسطينية «كوحدة تحليل»، بكل ما يجري في داخلها من تفاعلات يومية، وممارسات، وخطابات، وأنماط تعلم، وإستراتيجيات، بحيث تجعلنا أكثر قربًا إلى فهم الواقع الحقيقي داخل المدرسة، وتجليات تفاصيل هذه الحياة داخل المدرسة على الحياة خارجها، وفهم أثر الحياة خارج أسوار المدرسة على ما يجري داخلها،

وهذا ما يعرف بالتوجه الثقافي الاجتماعي لتقييم المناهج، والذي يتطلب أيضا التفكير في قدرة المعلمين على بناء نظرة جديدة لدورهم الاجتماعي، بحيث لا تقتصر هذه النظرة على كونهم حراس المناهج والمعرفة، بل كونهم قادرين على التفاعل مع الإشكاليات الاجتماعية والسياسية، التي تنصب داخل الصف بهدف إحداث تغيير نوعي حقيقي.

إن النظر إلى المنهاج أيضًا من منظور العمليات، ومن منطلق اجتماعي ثقافي، يكشف الوجه الآخر للمنهاج والذي أطلق عليه العديد من الباحثين اسم «المنهاج الخفي». فعندما يتحدث التربويون عن المنهاج بشكل عام، فهم يعنون بذلك المنهاج المعلن، ويعنون تلك الأهداف التي خُطِّطَ لها بوعي تام. لكن بعضهم يعني أيضاً وبدرجة مماثلة من الأهمية المنهاج غير المعلن، وغير المكتوب، والذي يتعرض له الطلبة نتيجة تفاعلاتهم مع المنهاج المعلن، وهذه التفاعلات تكون غير واعية، وغير مخطط لها، قد تؤثر إيجابياً على المسيرة التعليمية، وتدعم ما جاء في المنهاج المعلن، وقد يكون لها آثار غير مدروسة تعيق في كثير من الأحيان المسيرة التعليمية المخطط لها. فمصطلح «المنهاج الخفي» هذا تناوله العديد من علماء الاجتماع والعلوم الإنسانية الأخرى، سواء بشكل غير مباشر كما تناوله جون ديوي في كتابه «الديمقراطية والتربية» (Dewey, 1916)، والذي تحدث من خلاله عن دور المدرسة في التعامل مع الطلبة من خلفيات اجتماعية مختلفة، والخوف من تأثير تعرض الطالب لأقطاب اجتماعية مختلفة على اتخاذ قراراته المستقبلية، أو بشكل مباشر كما جاء في كتاب بنسن سنايدر (Snyder, 1971) والذي وصف فيه النظام غير الرسمي في المدارس «informal system»، وكيفية تفاعل الطلبة والمعلمين معه. وقد ظهرت في الأدب التربوي كثير من المرادفات لمفهوم المنهاج الخفي، فهو المنهاج غير المكتوب، غير المدروس، الكامن، وغير الملاحظ. وقد اعتبر ديفيد هارجريفز (Hargreaves, D. 1977) أن كثيراً من المصطلحات السابقة هي مصطلحات خاطئة، لأن النظر والتعمق في ظواهر هذا الجانب من المنهاج تجعل منه منهاجًا غير خفي، وبالتالي فهو يقترح مصطلحاً آخر وهو المنهاج الموازي «Paracurriculum»، وهو ذلك المنهاج الذي يعلَّم ويُتعلَّم إلى جانب المنهاج الرسمي، ويشمل العنصرين النفسي، والاجتماعي للمنهاج. لكن مفهوم المنهاج الخفي هو أوسع وأعمق من ذلك، وله آثار هامة على الفرد والمجتمع. فالطالب في المدرسة، وعبر المنهاج الخفي، يتعرض لخبرات ممنهجة وغير ممنهجة، هدفها ترسيخ القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه، بعضها يكون امتداداً لمصالح معينة، بهدف تفاعل الفرد بشكل إيجابي معها، ولكي يطلق عليه في المستقبل «المواطن الصالح». لذلك فإن كلاً من مايكل أبل ولاندن باير (Apple & Beyer, 1988)، قاما بتعريف صريح للمنهاج الخفي على أنه تلك التفاعلات اليومية، وذلك النظام، وهذا التناسق الداخلي للحياة داخل المدرسة بين الطلبة والمعلم والإدارة، والتي يفرضها المنهاج المعلن ضمن سياق ثقافي اجتماعي معين من جهة، وبين ما ينتج عن هذه التفاعلات من عادات ومعارف وقيم غير معلنة من جهة أخرى. وقد ذهبت إيتا هولينز (Hollins, 1996) إلى أبعد من ذلك في تعريفها للمنهاج الخفي، حيث عرفته بأنه «عملية نقل غير واعية لقيم، وممارسات، ومفاهيم الثقافة السائدة، والذي يحدد أنماط التواصل، والتفاعل الاجتماعي، وطرق التفكير والمعرفة، وطرق توزيع القوة، والمنزلة، والمصادر، ويهدف إلى

- صيانة المنزلة الاجتماعية
- بث الثقافة السائدة
- السيطرة والتسلط الثقافي (p85).

تحدث بلوم (Bloom, 1981) وجاكسون (Jackson, 1968) عن كيفية تكامل المنهاج الرسمي المعلن والمنهاج الخفي في تحقيق أهداف وقيم اجتماعية، من خلال انخراط الطلبة في برامج اجتماعية معينة. في المقابل فقد تحدث العديد من التربويين عن التناقضات بين المنهاج الرسمي المعلن وبين المنهاج الخفي، ومظاهر القوة المبطنة داخل النص والخطاب المعلن، والتي خلقت جيلاً متمردًا يتحدى المعلم والثقافة المدرسية السائدة، ورافضًا لبعض المعايير الاجتماعية، والتي يحاول المنهاج المعلن أن يفرضها على الطلبة. وهذا الرفض يمكن ملاحظته من خلال مشاهدة ممارسات الطلبة داخل الصف أو المدرسة، أو من خلال الأثر بعيد المدى للمنهاج المعلن على حياة الطالب المستقبلية، من حيث توزيع فرص العمل، تعزيز نمطية الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، تعزيز الجندر، ودور كل من الجنسين

(Apple, 1979, 1986, 1995; Ballantine, 1983; Sadker & Sadker, 1985; Woods, 1980; Young, 1971.)

من خلال ما سبق، يظهر لنا مدى الاختلاف الواضح في فهم المنهاج الخفي ودوره باختلاف توجهات وخلفيات أولئك الأشخاص الذين تناولوا هذا الموضوع. سوف أتحدث فيما يلي عن التعريفات التي اعتمدها التربويون وعلماء الاجتماع فيما يخص المنهاج الخفي، وسوف أربط معاني «المنهاج الخفي» بالتوجهات التربوية المختلفة، والتي حاولت فهم الحياة داخل المدرسة بأشكال وصور مختلفة، ومستعيناً بتصنيف آلان سكيلتون (Skelton, 1997) للتوجهات البحثية المختلفة في المنهاج الخفي.

المنهاج الخفي عبر التوجهات البحثية المختلفة

صنف آلان سكيلتون الدراسات التي تناولت المنهاج الخفي إلى مناح مختلفة هي: المنحى الوظيفي للمنهاج الخفي، المنحى الليبرالي، المنحى النقدي، وأخيرا منحى «ما بعد الحداثة».

المنحى الوظيفي

يؤمن أصحاب هذا التوجه بأن دور المدرسة يكمن في المحافظة على النظم الاجتماعية والثقافية، والعمل على استمراريتها، ويصورون المدرسة على أنها «وسيلة نقل للمعايير، الأنظمة، القيم، والمهارات اللازم تعلمها من قبل الطلبة للقيام بدورهم الوظيفي التفاعلي مع هذا المجتمع وهذه الثقافة التي يعيشون فيها» (Skelton, 1997, p178).

المنهاج الخفي ضمن هذا التوجه وهذا المفهوم يعني تلك القوانين، الأنظمة، المراسيم، التشريعات، والروتينيات التي يجب أن يتبناها المشارك في المدرسة، وعلى الطلبة أن يفهموها ويتجاوبوا معها، من أجل الاستمرارية في العيش في هذه المدرسة، أو التأقلم مع الحياة خارجها (Miller & Parlett, 1976). فعلى سبيل المثال؛ اهتم بيتر جاكسون (Jackson, 1968) بمقارنة المنهاج الرسمي بالمنهاج الخفي، ووصف طبيعة الصف المزدحم والذي يتطلب من الطلبة التأقلم مع بعض الأمور، وتبنّي إستراتيجيات للتعامل مع ما يفرضه هذا الازدحام، كالمماطلة، الحرمان، الحيرة والتشتت الاجتماعي، وكيف تؤثر هذه الأمور على سير الحياة داخل المدرسة، وعلى المنهاج الرسمي. يتحدث الباحث في نهاية بحثه عن كيفية تعلم الطلبة للنظم الاجتماعية، والقيم التي تفرض نفسها من خلال ممارسات المعلم والإدارة والثقافة المدرسية مثل عمليات الثواب، نيل الرضى، الاهتمام بالتوقعات، وكذلك تعويد الطلبة على التأقلم مع العالم الواقعي الذي تحكمه علاقات القوة، هذا العالم الذي يعتبره الباحث في النهاية أمرا واقعيا على الشخص أن يتبنى مهارات التعامل معه.

بناء على ما سبق، فإن دور الطالب ضمن هذا المنظور هو دور سلبي، بمعنى أنه يتقبل هذه النظم والمعايير الاجتماعية والثقافية، والتي ينقلها المنهاج الخفي، وبشكل إيجابي سواء كان واعيا لذلك أو لم يكن واعيا له. إن هذا الدور «الناقل» للمدرسة، ودور الطالب السلبي داخل المدرسة كما تبناه أصحاب التوجه الوظيفي، أدى إلى فهم خاطئ لمعنى المنهاج الخفي. فقد ربط آرت جارنر و ديف نولتون (Garner & Knowlton) المنهاج الخفي بالنشاطات اللامنهجية، معتبرين أن بعض القيم والمعايير والنظم تكون مخفية عن الطالب، وعلى المعلم أن يظهرها له عبر النشاطات اللامنهجية.

المنحى الليبرالي

حسب التوجه الليبرالي فإن المنهاج الخفي والتفاعلات المدرسية الناجمة عنه هما أمران متحرران من قيود المجتمع، بمعنى أنهما لا يصنعان من قبل المجتمع، و يتم نقلهما واستقبالهما من قبل المعلم والطالب بشكل سلبي، «بل تبنى ويعاد إنتاجها من قبلهم من خلال عملهم، وتفاعلهم داخل الصف». على سبيل المثال، هناك ممارسات مثل تحكم المعلم بالطلبة، بالعلامات، بتحديد الطالب الجيد من الضعيف، الترميز، العلاقات بين الطلبة، ممارسات الفصل بين فئات الطلبة بناء على القدرات، العقاب والثواب، لوائح الشرف، هي ممارسات يتفاعل الطالب معها بأشكال مختلفة تكون غير متوقعة وغير ملاحظة. فعلى عكس التوجه الوظيفي الذي يصور الطلبة على أنهم مستقبلون سلبيون للقيم والنظم والقوانين، يؤكد التوجه الليبرالي الدور الفعال الذي يقوم به الطلبة في بناء نظم خاصة بهم، يستطيعون فيها العيش داخل صف واحد، ولجعل ممارستهم ذات معنى. فمن خلال دراسة إثنوغرافية لديفيد هارجريفز (Hargreaves, D. 1967) بحث فيها نظام الفصل بين الطلبة في إحدى المدارس بناء على القدرات، وجد أنه حال تنفيذ الفصل بين الطلبة، فإنهم يتبنون هوية نمطية لمواصفات قدرات هذا الصف، الأمر الذي يؤدي إلى تحصيل متدن في تلك الصفوف ذات القدرات المتدنية. وفي دراسة مشابهة، للباحث نفسه (Hargreaves, D. 1978) تناول فيها دور كل من الوقت المستخدم والحيز في العلاقات بين المعلم والطالب، وجد أن هذين العنصرين الخفيين من عناصر الحياة المدرسية ينتج عنهما تفاعلات وتعبيرات ناتجة عن علاقات القوة بين المعلم والطالب، مثلاً حرية حركة المعلم مقابل تقييد حركة الطالب، التحكم بما يعمله الطلبة، التحكم بالوقت، كلها دلائل واضحة على الرسائل الخفية التي يرسلها المعلم لتحديد مكانته أمام الطلبة وعلاقته معهم. ولإظهار الدور الفعال للطالب، وتفاعله مع الرسائل المختلفة للمنهاج الخفي، تحدث بيتر ودز (Woods, 1979) عن عملية بناء الطلبة لإستراتيجيات خاصة للتعامل مع ممارسات المعلم وعناوين السيطرة، والقوة التي يبثها في الصف، يبني من خلالها الطالب أنماط الاستجابة وردات الفعل للتأقلم مع الحياة المدرسية وللاستمرارية فيها، فإذا نجحت وارتاحوا لها، تبنوها كاستراتيجية تعامل، وهذا ما سوف نتطرق له لاحقاً ضمن ديناميكيات التفاعل.

اعتبر الباحث ألين سكيلتون (Skelton, 1997) أن هذه التفاعلات التي يتحدث عنها أصحاب التوجه الليبرالي، هي «تفاعلات خفية» تؤثر على سير الحياة الدراسية وعلى العلاقات داخل إطار المدرسة. بعضها لا يخرج عن نطاق أسوار المدرسة، لكن الكثير منها يكون امتدادًا لمعايير سائدة في المجتمع تحاول المدرسة تسييرها وإعادة إنتاجها، وهذا ما يجعل التوجه الليبرالي يواجه انتقادات عديدة خصوصاً من أصحاب التوجه النقدي كونه انعزالياً، حياديًا، والتفاعلات الناتجة عن المنهاج الخفي تتطلبه ظروف المدرسة دون فهم أعمق لدور الثقافة والنظم الاجتماعية خارج أسوار المدرسة.

المنحى النقدي

أصحاب هذا التوجه يهتمون بالعناصر الخفية الكامنة داخل المنهاج الخفي التي تفسر دور المدرسة في خلق عدم المساواة الاجتماعية، وعدم تكافؤ الفرص، وعدم العدالة الاجتماعية، ودور القطاعات الاقتصادية المنتجة في المجتمعات الرأسمالية في تكوين مثل هذا النموذج من عدم العدالة والمساواة بين الفئات الاجتماعية. وتذهب كثير من هذه الأبحاث إلى أبعد من ذلك وتدرس عملية «منطقة» ممارسات التحكم والسيطرة بشكل واعٍ عبر المنهاج المعلن كتغطية لهذه السلطة، وهذا ما عرفه مايكل أبل (Apple, 1979, P85) بتكييف السيطرة «School adjustment to authority». وتحدث بورديو في (Grenfel and James, 1998) عن عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة على أنها نظام من الأفكار، المفاهيم، والأفعال التي تعكس مصالح الفئات المسيطرة والسائدة أو مصالح طبقات معينة في المجتمع وهو ما لخصه بمصطلح «Habitus». وبحث كل من مايكل أبل ومايكل يانغ (Apple, 1986,1995; Young, 1971) كيفية اختيار النصوص المشكلة للمعرفة الرسمية داخل المدرسة، وسبب اختيارها دون غيرها، وكيفية ترتيبها في المنهاج، وصورة المرأة، والطبقة العاملة داخلها، والتي تحقق مصالح فئات ذات قوى داخل المجتمع. ويتحدث أبل أيضًا (Beyer & Apple, 1988) عن المنهاج الخفي للمدرسة، والذي يتم من خلاله تحقيق الأدوار الثلاثة التالية للمدرسة: المدرسة كدور المكمل للتراكمات الاجتماعية، والثقافية، والسياسية السابقة «accumulation»، المدرسة كدور المشرع، ونشر أيديولوجيات اجتماعية وثقافية وتهيئة الشروط لقبولها «legitimation»، المدرسة كدور المنتج «production»، والموزع «Distribution» للنظم الاجتماعية.

تجلى التوجه النقدي لدور المنهاج الخفي في المدرسة عبر بحث لجين أنيون (Anyon, 1980)، التي أثار بحثها جدلاً في أوساط التربية، حاولت فيه إثبات ما تحدث به مايكل أبل وبورديو، عن المعرفة الرسمية في المدرسة، والمهارات التي تؤدي إلى مكانة اجتماعية عالية ومتنفذة (الطب، الإدارة، القانون وغيرها)، والتي تكون موجهة لتلك الفئات الاجتماعية المستفيدة والمتنفذة أيضًا، بينما تُحجز عن أبناء الفئات الأخرى في المجتمع، الذين يوجه لهم منهاجٌ عمليٌ (مهارات يدوية، معرفة بإدارة المكاتب وتنظيمها... الخ). فقد قامت الباحثة بدراسة إثنوغرافية لأربع مدارس ينتمي طلبتها لطبقات اجتماعية معينة «الطبقة العاملة، الطبقة المتوسطة، الطبقة الغنية، والطبقة النخبة»، حاولت من خلالها ربط طبيعة الخبرات والمهارات التي تعطى لكل فئة بمزايا ومواصفات الطبقة التي ينتمي إليها كل طالب. فوجدت الباحثة أن المدرسة الأولى التي ينتمي طلبتها إلى الطبقة العاملة، تهيئ طلبتها لأعمال مرحلة ما بعد المدرسة، والتي هي يدوية، تقنية. فهم لا يتعلمون كيف يديرون شؤون حياتهم بأنفسهم، أو يتعلمون كيفية اتخاذ القرارات. أما المدرسة الثانية والتي ينتمي طلبتها إلى طبقة اجتماعية متوسطة، ووجدت الباحثة فيها أن طبيعة الواجبات التي تقدمها المدرسة لطلبتها تهدف إلى تحضيرهم، وتهيئتهم للتعامل، والتفاعل مع الأنظمة البيروقراطية. فهم يتعلمون كيف يتعاملون مع الأوراق، إكمال مهمات تقنية، التفاعل مع الأشخاص، بروتوكولات التعامل مع أفراد الطبقات حسب منزلتهم، والخدمات الاجتماعية التي تقدم لهم. فوجدت الباحثة أن طلبة المدرسة الثالثة، الذين ينتمون للطبقة الغنية المترفة، يتعرضون لخبرات يكتسبون فيها مهارات فنية، لغوية، وعلمية (الرسم، التعبير، مهارات التفكير، الكتابة الإبداعية)، تشجعهم على الإبداع، وهذه الأمور هي متطلبات للإنتاج، لفئة العلوم، والفنون، وفئات إبداعية ذهنية أخرى. في المدرسة الرابعة التي ينتمي طلبتها إلى فئة النخبة، تتوفر لطلبتها فرص لتعلم خبرات ومهارات، يطورون فيها قدرات تحليلية ذهنية من خلال تعرضهم لسياقات حل المشاكل. فهم يتعلمون فهم المفاهيم، الخروج بتعميمات، ومبادئ، وقوانين، تعرف وتصف العلاقات بين الأفكار والظواهر. فهذه المدرسة كما تقول الباحثة، تهيئ للطالب ظروفًا غير موجودة في أي من المدارس المذكورة يستخدم من خلالها المهارات المكتسبة لاستخدامها في أوضاع السيطرة والقوة. فهذه المعرفة والمهارات هي رمز للنظام الرأسمالي، وهي ضرورية للسيطرة على نظام الإنتاج. فالمدرسة تساعدهم على تطوير هذه القدرات من أجل الملكية والسيطرة على وسائل الإنتاج في المجتمع. إن عمل الباحثة أنيون يبين أنه وبالرغم من أن المنهاج الرسمي المعلن في هذه المدارس الأربع هو واحد، لكن ترجمة وتطبيق المنهاج يؤديان

إلى منهاج خفي هدفه المحافظة والاستمرارية وإعادة إنتاج طبقات اجتماعية معينة أو «صيانة الطبقة الاجتماعية» (Hollins, 1996).

إن الدور «التآمري» للمنهاج الخفي الذي تحدث عنه أصحاب المنحى النقدي لم يقف عند «صيانة الطبقة الاجتماعية» فحسب، بل «نقل الثقافة السائدة»، «والسيطرة الثقافية» أيضًا. ففي موضوع نقل الثقافة السائدة، اعتبر كل من فريبدي وبيكر (Freebody & Baker, 1985) أن عملية تعليم مهارات لغوية في منهاج اللغة الإنكليزية المعلن، هي في نفس الوقت تعمل على مكافأة تلك الطبقة التي تنتمي إلى الثقافة الأوروبية الأمريكية وتعزيزها، بينما تعاقب الطلبة من ثقافات أخرى، والذين يفشلون في التعامل والتأقلم مع متطلبات هذا المنهاج. في هذه الحالة، فإن المنهاج الخفي يعزز معتقد الفوقية والاستعلاء لثقافة ما عن الأخرى، ويعزز أنماطاً وآراء شائعة عن الأقليات، ويشجع الشعور بالشك النفسي، والدونية بين الطلبة الذين ينتمون إلى ثقافات وأعراق تختلف عن تلك السائدة أو المسيطرة. أما بالنسبة لموضوع دور المنهاج الخفي في تعزيز «السيطرة الثقافية»، فقد وجدت روث Roth (1984) أن هذه السيطرة المتجلية في كتب القراءة التي قامت بدراستها، مرتبطة ببنية المعرفة، والرموز التي تتواجد في المدرسة. في هذه المدرسة، تدخل المعرفة الشخصية إلى المعرفة العامة الرسمية الموجودة في المنهاج، ويكون لها دور مؤثر ومباشر على الاستمرارية الثقافية والتغيير. فعملية اختيار ماذا نتعلم، وكيف نتعلم هذه المعرفة المختارة وتقييمها، تعيد تأكيد القيم الثقافية على أساس أنها معرفة. تصبح هذه المعرفة صادقة، وتعمل على إعادة تكوين جماعات غالبة. إن «سيطرة المعرفة» في المدرسة تمامًا كما في المجتمع، تفرض بوعي أو بغير وعي، وتصبح دائمة. فالسيطرة الثقافية حسب رؤية الباحثة تتعلق بإنكار القيم المعرفية للثقافات الأخرى، واستثنائها من المنهاج ومن المعرفة الرسمية، وبالتالي تكون تلك المعرفة المنتقاة هي المعرفة المشروعة، ما يمنع الطلبة خارج هذه الثقافة السائدة، من اكتساب نوع من الهوية الشخصية والثقافية والاستمرارية، بالتالي تعطيهم شعورًا بأنهم موجودون في مكان غير مكانهم، ما يجعلهم سائرين بلا هدف، ودون قدرة على إيجاد معنى للمدرسة التي يدرسون بها.

منحى «ما بعد الحداثة»

يسلط منحى ما بعد الحداثة الضوء على دور الفرد النشط في التفاعل مع أثر المنهاج الخفي، والظواهر المنبثقة عنه من سلطة المعرفة، وعلاقات القوى داخل المدرسة بين المعلم والطالب، والرسائل التي يبثها المنهاج المعلن. فهو يتحدى بذلك دور الحياد المتمثل في التوجه الوظيفي. في المقابل فإن توجه ما بعد الحداثة ينتقد مبدأ استخدام «النظريات الكلية» في تفسير أثر القوة الاجتماعية، وبذلك يقلل من أهمية النظرية التآمرية التي يتبعها أصحاب المنهج النقدي في عرضهم للمنهاج الخفي على أنه من صنع الدولة أو الفئات المستحكمة صاحبة القوة والنفوذ. من رواد هذا التوجه الفيلسوف ميشيل فوكو (Foucault, 1972, 1981)، الذي يؤمن بأن أشكال القوة والهيمنة متنوعة وتتواجد في أي مكان، «فالأفراد يختارون بحرية أن يسيطروا على أنفسهم». وفي كتابه «النظام والعقاب» (Foucault, 1979)، يتحدث فوكو عن دور المدرسة في تشكيل قدرات الناس، سلوكهم، توجهاتهم، ومعرفتهم عن أنفسهم إلى درجة تصبح فيها هذه المعرفة حقيقة بالنسبة لهم. فمن خلال تقنيات وإستراتيجيات المراقبة والتحكم بالزمان والمكان، وبأنظمة الثواب والعقاب، والامتحانات، التي يتعرض لها الطالب معظم أوقات حياته، تصبح هذه الممارسات مقبولة لدى بعضهم، ليتحولوا إلى أفراد خنوعين ومطيعين لهذه الأفعال. فالمدرسة حسب فوكو تأخذ شرعيتها من خلال ممارسة مثل هذه الأفعال من السيطرة، والتي يتم فيها تحديد هوية شخصيات الأفراد وتعريفها. فوكو لا يصنف هذه الممارسات من ضمن نظام المؤامرة لفئات اجتماعية مسيطرة ذات مصلحة، أو يصف أثر الممارسات على أنها خطية في اتجاه واحد. بل يؤكد على أن دور المدرسة هذا يتم تداوله وتناقله عبر الخطاب بحيث إن هناك دائما احتمالية للفرد بأن يقاوم السيطرة المستحكمة في المدرسة. وقد فتحت أبحاث فوكو المجال أمام العديد من الباحثين لدراسة صراع «المضطهدين» الحاصل بين الفئات داخل المدرسة، واحتمالية أن تقوم هذه الفئة بالثورة على المعايير والقوانين والتسلط، لكي يتحولوا بالتالي إلى مصدر قوة في سياقات معينة.

ديناميكيات تفاعل الطلبة مع المنهاج الخفي: الثقافة الداخلية وإستراتيجيات التأقلم

إن الفترة التي يقضيها الطالب في المدرسة هي فترة طويلة، يتعرض خلالها لخبرات متنوعة، ويتفاعل خلالها مع «المنهاج المعلن»، داخل المدرسة، ويطور ثقافة داخلية «Subculture» يبني من خلالها معايير، وتوقعات، وطرقاً، واستراتيجيات، للتعامل مع متطلبات هذا المنهاج ضمن ما أسميناه «المنهاج الخفي». وتكون ممارسات الطلبة في كثير من الأحيان من أجل نيل رضى الآخرين، أو بناء على

ما يتوقعه منهم الزملاء والمعلمون. فقد وجد جيمس كولمان (Coelman, 1961) في دراسته المشهورة حول «مرحلة المراهقة»، أن الطالب في هذه المرحلة يتخذ من أصدقائه المرجعية في لباسه، تكلفه، نمط خطابه، وغيرها من طرق الحياة، ويسعى في كثير من الأحيان إلى نيل الرضى، والاعتراف. طبعا هذا يختلف بالنسبة للجنس، فمثلا، وجد كولمان في دراسته، أن العلامات العالية بالنسبة للأنثى تُنقص من شعبيتها. كذلك، فإن بعض الطلبة في كثير من الأحيان يفضلون ألاّ يظهروا بصورة الأذكياء خوفًا من أن يخسروا مباركة وتأييد زملائهم. في الدراسة السابقة أيضًا، وجد الباحث أن الطلبة من ذوي المراتب العليا في المجتمع، والذين ينتمون إلى طبقة اجتماعية، أو اقتصادية لها نفوذ في المدرسة، لا يسعون إلى نيل رضى الكبار «الأساتذة»، في حين أن الطلبة الذين يعتبرون مميزين، لا ينالون رضى الأصدقاء بشكل كبير، وفي بعض الأحيان يتم الاستهزاء بهم.

«استراتيجيات التأقلم» التي يطورها الطلبة من أجل التعامل مع الثقافة المدرسية والمعايير القيمية السائدة، والنظم، والتشريعات، هي موضوع أساسي في المنهاج الخفي. يطور الطلبة هذه الاستراتيجيات بناء على حاجاتهم الخاصة، معتمدين على خبراتهم السابقة مع المدرسة، وفهمهم لذاتهم، وعلاقاتهم مع الزملاء، وقدراتهم الاجتماعية وعوامل أخرى. فالمدرسة تتطلب من الطالب أن يتعامل ويتصرف بشكل مختلف عن تصرفاته في البيت، لأنه يتعرض منذ الصغر إلى أحكام، وتقييم، ومنافسة. تحدث روبرت مترون (Metron, 1957) وبيتر ودز (Woods, 1980) عن تلك الإستراتيجيات التي يطورها الطلبة أثناء تفاعلهم مع أهداف المدرسة المعلنة، والتي تتراوح ما بين القبول والرفض وهي كما يلي:

- التقبل مجاراة للواقع: **(Colonization)** يتقبل الطلبة المدرسة كمكان يقضون فيه أوقاتهم، ويحاولون زيادة فرص نيل الرضى، سواء أكان مسموحاً به أم لا، والبعض يلجأ إلى وسائل غير شرعية للتأقلم، مثل نسخ الواجبات من الزملاء، والغش في الامتحانات.
- مسايرة تامة: **(Indulgence)** وهي استجابات إيجابية قوية للأهداف، والأعراف، والوسائل المعلنة.
- التودد والانتهازية والوصولية: **(Opportunism and Ingratiation)** يتخذ بعض الطلبة استراتيجية التودد للطلبة والمعلمين لزيادة استفادتهم بأقصى الحدود من أولئك أصحاب القوة، وهم لا ينزعجون من عدم شعبيتهم ضمن زملائهم، بينما يتخذ البعض الآخر استراتيجية انتهازية لنيل الرضى.
- عناد وتصلب: **(Intransigence)** الطلبة أصحاب هذه الإستراتيجية يختلفون مع أهداف المدرسة، وأنظمتها، وقوانينها، ومراسيمها المعلنة، ويرفضون الوسائل والطرق للوصول إلى تلك الأهداف. هؤلاء الطلبة يلجأون في كثير من الأحيان لتعطيل سير الحصة، أو إهانة أعضاء هيئة التدريس، أو تخريب أملاك المدرسة، ويصعب على المدرسة التعامل معهم.
- ثائرون: **(Rebellion)** طلبة يرفضون الأهداف والوسائل، لكن في نفس الوقت يعوضون عنها بقوانين وأهداف ووسائل أخرى خاصة بهم، وتعتبر هذه الفئة أقل تهديدًا من الفئة السابقة.

تجليات المنهاج الخفي على المعلم

يفرض «المنهاج الخفي» ثقافة مدرسية بين أعضاء هيئة التدريس، وبين الإدارة المدرسية، ويفرض أيضا «ثقافة داخلية» بين الطلبة ناتجة عن تفاعلاتهم مع ما يحاول المنهاج والمعرفة الرسمية وغير الرسمية فرضه عليهم. المعلمون الجدد، حتى أولئك الذين يمتلكون التأهيل الجيد، وتقنيات التعليم المتقدمة، هم أكثر الفئات تلمساً لهذا الواقع داخل المدرسة، وهذا ما يجعلهم بحاجة إلى تطوير استراتيجيات خاصة بهم، للتعامل مع الصعوبات الناتجة عن بعض الثقافات المتناقضة ومواجهتها. إن عملية تأقلم المعلم الجديد مع الأوضاع الصفية الجديدة، تأخذ على الأقل ما بين ستة أشهر وسنة (Ballantine,1983)، يتعرف المعلم خلالها على البيئة الصفية، ونوعيات الطلبة، واستراتيجيات كثيرة أخرى مثل متى، وكيف يختصر بعض الأمور، يراوغ، يعمل صداقات، يتفادى العداوة، وغيرها. استراتيجيات المعلم، خاصة تلك التي هي للمعلم الجديد، تكون مبنية على توجه عام، من «نظريات العالم المثالي»، لكن تعامل المعلم مع الزملاء والطلبة على أرض الواقع، يغير من مجرى التخطيط المثالي الذي يكون في ذهن المعلم، وهذا الآن يؤدي في كثير من الأحيان إلى تخلي المعلم عن بعض المثاليات لمجاراة هذا الواقع الجديد. هذا الموضوع أصبح محور اهتمام التربويين خصوصًا أولئك القائمين على برامج تأهيل المعلمين. فقد لاحظ جون إيجليستون (Eggleston, 1979) أن دور المعلم في اتخاذ القرارات يكون في محاور رئيسة داخل الصف، منها اختيار المحتوى، اختيار الأسلوب، كيفية زيادة دافعية الطلبة، الحوافز، اختيار المصادر، وتيرة الانتقال من موضوع لموضوع، وغيرها، لكن ما يحدث فعلا في الصفوف، وما يؤثر على اتخاذ المعلم للقرارات هو شيء أكثر تعقيدًا له علاقة

بالسياق، وبكيفية فهم الطالب لهذه القرارات، والذي يبنى نتيجة تفاعلهم المستمر مع المنهاج المعلن داخل المدرسة، الأمر الذي يجعل تنفيذ ما خططه المعلم في كثير من الأحيان أمرًا صعبًا، وأحيانًا حدسيًا. إن تأثير برامج التأهيل المختلفة على المعلمين يبدو في بعض الأحيان مؤقتاً، يزول الجزء الكبير منه حالما ينخرط المعلم في سياق التعليم، فهو يتأثر بالثقافة السائدة، ويمزج معها أساليب تعليم استخدمها معلموه وهو صغير. هذا ما أكده أندي هارجرفيز (Hargreaves, A.,1995) في دراسته الإثنوغرافية على معلمة ما قبل الخدمة، وكيف تطورت معرفتها خلال برنامج التأهيل، إلا أن الأمور تغيرت حال توظيفها وبشكل رسمي في مدرسة جديدة. وجد الباحث أن هناك عوامل أثرت على المعلمة، مكونة من حصيلة تلك الاستراتيجيات والأفكار والممارسات التي اكتسبتها المعلمة من معلميها ومعلماتها في المدرسة «وهي صغيرة»، والتي تكون في كثير من الأحيان أكثر قربًا من الواقع. كذلك استراتيجيات تفرضها الثقافة المدرسية، وتفاعل المعلمة معها، وتأثرها بالمعلمين القدامى في المدرسة، وما يتحدثون به عن مهنة التعليم، وانطباعات نمطية عن الطلبة. لذلك فإن المدرسة ليست مكانا للتعليم فقط، بل مكان للسياسة، فهناك اختلاف في القوة والسلطة بين المعلمين أنفسهم وبين الطلبة وبين الإدارة. فمتى تتعارض المعايير، ومتى تسكت، كيف تتماشى مع سياسة المدرسة، كيف تتعامل مع الإدارة، وكل هذا له علاقة بطبيعة الشخص.

المنهاج الخفي في السياق الفلسطيني: حالة دراسية

في العدد الرابع من نشرة رؤى (2001 ص. 37-39)، كانت لي مقالة بعنوان «آراء طلبة «مشاغبين» في مدرسة ثانوية»، تحدثت فيها عن دور المدرسة والمعلمين من وجهة نظر هؤلاء الطلبة، وعن ظروفهم في ظل الانتفاضة الحالية، وأثرها على المسيرة التعليمية. أريد هنا أن أضع القارئ في سيناريو اللقاء الذي حصل مع هؤلاء الطلبة، من خلال مشهد صغير، مستغلا هذا السيناريو في توضيح ديناميكية التفاعل بين الطلبة والثقافة الداخلية التي بناها الطلبة فيما بينهم، تنطوي معظمها على علاقات قوة وسيطرة ونيل اعتراف، وهي في الوقت نفسه جزء من المنهاج الخفي في تلك المدرسة.

لقد تم تصوير لقاء الطلبة بواسطة الفيديو. وهي عادة يتبعها الباحثون في مركز القطان في كل لقاء بهدف المساعدة على التحليل. لقد شاهدت اللقاء على الفيديو عدة مرات. لحسن الحظ أن كاميرا التصوير أثناء اللقاء كانت في معظم الوقت موضوعة في زاوية القاعة، وتظهر جميع الحاضرين، ما ساعدني على التحليل. كنت أنظر إلى حركات الطلبة وتصرفاتهم وإيماءاتهم عند الحديث، وردة الفعل التي يبديها الزملاء من هذا الحديث. لفت انتباهي ثلاثة طلاب في القاعة. أحدهم كان يجلس على رأس طاولة الاجتماعات البيضاوية، تحصيله متدن، ويعتبره المعلمون مصدر إزعاج داخل الصف حسب قولهم. كان يتحدث عن نشاطاته السياسية، وبثقة مطلقة، وجميع الطلبة الحاضرون ينظرون إليه، ويبدو عليه الاهتمام المطلق. وكان عندما ينصت ويستمع لا ينظر إلى المتحدث إلا نادرًا. كان يتدخل ويقاطع زميله، ويوجه كلامه إلى المتحدث، ويناقشه في الحديث الذي قاله. أحد الطلبة غيّر موقع جلسته، وذهب يجلس بجانب هذا الطالب المتصدر رأس الطاولة. كان هناك اثنان من الطلبة لم يتحدثا كثيرًا، لكن المشاهد يلاحظ عندما ينظر إليهما أنهما مسيطران على الجلسة بنظراتهما. كانا يبديان بعض الإيماءات أثناء استماعهما إلى حديث الزملاء فيرفعان حواجبهما مرة، ويحركان رأسيهما يمينا تارة ويسارًا تارة أخرى. لا أعرف إن كانت هذه الحركات استهتارًا أم ردة فعل من حديث الزملاء، لكن من الواضح أنهما كانا يفرضان اهتمام الزملاء بهما، حيث إن نظرات المتحدثين كانت تتوجه إليهما عند الحديث أو بعد الانتهاء من الحديث كأنهما يريدان «تقييما صامتا» من هؤلاء «الزعماء».

هناك توزيع لأدوار قوى فرضها الطلبة فيما بينهم، جزء كبير منها ناتج عن ردة فعل هؤلاء الطلبة لممارسات المعلمين والإداريين معهم والتي كان أساسها الثقافة المدرسية والمجتمعية، السائدة حول هذه المدرسة، والصورة النمطية حول طلبتها. فحديث المعلمين الذين تمت مقابلتهم عن هؤلاء الطلبة بأنهم «أسوأ طلبة المدرسة»، وأن مدرستهم هذه هي «مكب» للطلبة المشاغبين، وممارساتهم السلطوية، وإلى لجوئهم في كثير من الأحيان إلى العقاب البدني، شكل قاعدة لمنهاج خفي تفاعل معه الطلبة بأشكال مختلفة أثر على الحياة داخل المدرسة. قد تكون بعض هذه التفاعلات قد تجلت في فرض بعض الطلبة لعلاقات قوى وسيطرة غير محسوسة على الآخرين كردة فعل «أو ربما كتعويض عن النقص الذي يشعرون به، والذي فرضته عليهم الثقافة السائدة داخل المدرسة»، متخذين من نشاطاتهم السياسية التي تعتبر امتدادًا لما يجري خارج أسوار المدرسة، كوسيلة للسيطرة يتقبلها الآخرون ويتعاطون معها. إن كانت هذه الفرضية «توزيع أدوار القوى بين الطلبة في المدارس الفلسطينية» هي فرضية صحيحة فكيف تتكون علاقات القوى بين الطلبة؟ هل يلاحظ المعلم مثل هذه العلاقات بين الطلبة؟ هل للطالب الضعيف أكاديمياً نصيب الأسد من

فرض مثل هذا النوع من علاقات القوى؟ كيف تكون ردة فعل الطلبة الآخرين تجاه عنصر القوة؟ هل يحاول الطلبة الآخرون التعامل مع هذا العنصر وتقمص جزء من شخصيته؟ والسؤال المهم هو إذا كان المعلم على دراية بهذه الأمور، فما هي أفضل السبل للتعامل معها؟ هل يقمعها؟ هل يتجاهلها؟ هل يستغلها؟ وكيف يستغلها لهدف تربوي؟ كيف يؤثر هذا كله على المنهاج وعلى المسيرة التعليمية في المدرسة؟ أسئلة مثل هذه وغيرها تفرض نفسها، وتفتح آفاقا بحثية في ميدان علم اجتماع التربية في فلسطين، وتلقي الضوء على أهمية المدرسة الفلسطينية كوحدة تحليل في عملية تقييم المناهج.

الخاتمة

حاولت في هذه الورقة تناول موضوع المنهاج الخفي من زوايا مختلفة، وعبر توجهات بحثية مختلفة، موضحًا ديناميكية تفاعل الطلبة مع هذا المنهاج. وأردت من ذلك أن أشير إلى أن المنهاج هو ليس مجرد كتب مدرسية، وخطط، وأنشطة، وامتحانات. بل هو حياة مدرسية تتم فيها عملية تفاعلية بين تلك الرسائل المعلنة في المنهاج وبين «مجموعة من الرسائل الخفية تتعلق بالمعرفة، القيم، المعايير والنظم الخاصة بالسلوك والتوجهات، والتي يتعرض لها المتعلم من خلال خبرات داخل وخلال العملية التعليمية التعلمية. هذه الرسائل قد تكون متوافقة مع المنهاج المعلن، وقد تكون متعارضة، يتعامل معها المتعلم بطريقته الخاصة» (Skelton, 1997 p.188).

إن فهم المعلم لحيثيات المنهاج الخفي، ضمن سياق اجتماعي ثقافي، يساعده على فهم ممارسات طلبته داخل المدرسة، وتفسيرها بصورة شاملة، وذلك عبر ربطها بالثقافة الداخلية التي يكونونها فيما بينهم، وبثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه، وتبني لديه توقعات لما قد يحصل من تبعات نتيجة اختياره لاستراتيجيات معينة أو لقرارات تتعلق بالعملية التعليمية. وعلى المعلم أن يدرك أن لديه «سلطة غريبة من نوعها، سلطة تتضمن السلطة التنفيذية، والتشريعية، والقضائية معا» (مزاوي، 2001)، في المقابل، فإن الطالب أيضاً هو عنصر فعال ونشط وليس متلقيًا سلبيًا لما يفرضه المعلم أو المدرسة من نظم وقوانين ومعايير. هذا الدور تتراوح استجابة التلاميذ له من مؤيد ومتبنٍّ ومطبق لهذه النظم، إما عن وعي أو عن غير وعي، و تصل إلى حالة التمرد والتي يتخذ فيها التلاميذ نظمًا ومعايير بديلة كردة فعل على هذا الدور التسلطي للمدرسة.

وأخيرًا، وعلى الصعيد البحثي، فإن هناك تفاعلات اجتماعية تحدث يومياً في الصف أو في المدرسة الفلسطينية، وفي مواقع أخرى، ينقل الطلاب من خلالها تصورات وتوقعات عن أنفسهم من خلال الكلام، والممارسات اليومية طيلة المسيرة التعليمية يشكل بعضها أساسًا لمنهاج خفي يؤثر على المسيرة التعليمية بأشكال مختلفة. لذلك فإني أريد أن أؤكد على أهمية الأبحاث الإثنوغرافية في دراسة هذه التفاعلات، والتي تعتبر المدرسة الفلسطينية كمساحة اجتماعية متعددة الانتماءات والأصوات والأنماط الإدارية والمكانات الاجتماعية، والتي تؤثر على معرفة الطالب، وتفكيره، وعلى عملية بناء شخصيته، وكيفية انخراطه في المجتمع الفلسطيني وفي سوق العمل في المستقبل. وفي هذا المجال يمكن توجيه الأبحاث لدراسة عدة أمور داخل المدرسة منها:

- قوانين المدرسة، احتفالات، روتينات، مناسك:
- نشاطات جماعية، مسابقات، مجالس طلبة، أهالٍ.
- دعوات لافتتاح السنة الدراسية، احتفالات نهاية العام الدراسي، ونشاطات لامنهجية.
- الشعارات الخاصة بالمدارس، اللباس الخاص بالمدرسة.
- برامج الرحلات الميدانية.
- روتينات الثواب والعقاب، الثناء والاعتراف، عملية التقييم المتبعة، كيفية التعامل مع العلامات.
- سياسات المدرسة المتعلقة بالواجبات البيتية، النظام، السلامة.
- تحليل الوثائق: الوثائق التي بحوزة الطلبة أو المعلمين لاستخدامها:
  أ- الكتاب السنوي
  ب- المجلة المدرسية
  ج- الدليل
  د- البرنامج السنوي.
- الوثائق التي تكون بحوزة هيئة التدريس وأعضاء المجتمع ذي العلاقة: دليل، إعلانات، نشرات، تقارير عن مشاريع مدرسية ومجتمعية تتعلق بالمدرسة، رسالة المدرسة.

نادر وهبة، باحث ومنسق أبحاث في المركز

قائمة المراجع

مزاوي، أندريه، (2001) التكافؤ في الفرص التعليمية كممارسة تربوية يومية. رؤى تربوية، ع 4، مركز القطان للبحث والتطويرالتربوي. رام الله، فلسطين.

Anyon J. (1980) Social Class and the Hidden Curriculum of work. Journal of Education, 162 (1), 67-92.

Grenfell, M and James, D (1998) Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory. London: Falmer Press.

Hargreaves, D. (1967) Social Relation in the Secondary school. London: Routledge & Kegan Paul.

Hargreaves, D. (1977) Power and the Paracurriculum, In C. Richards (Ed.) Power and the Curriculum: Issues in Curriculum Studies, London: Driffields Nafferton.

Hargreaves, A.(1995) Induction or Seduction? Postmodern Patterns of Preparing to Teach. Peabody Journal of Education. 70, 3. pp 41-63.

Hollins, E. R. (1996) Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ.

Jackson, P. (1968). Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Metron, R. (1957). Social Theory and Social Structure, Glencoe, IL: The Free Press.

Miller, C.M.L. and M. Parlett, (1976) Cue-Consciousness. In Hammersley, M. and Woods, P. (Eds.), The Process of Schooling: A Sociological Reader, London: The Open University Press, and Routledge and Kagan Paul.

Roth, R. (1984). Schooling, Literacy Acquisition and Cultural Transmission. Journal of Education, 166(3), 291-308.

Sadker, D., & Sadker, M. (1985). Sexism in The Classroom. Curriculum Theory Network, 4,5-21

Skelton, A. (1997) Studying the Hidden Curricula: Developing a Perspective in the Light of Postmodern Insights. Curriculum Studies, 5 (2), pp177- 193.

Snyder, B. R., (1971) The Hidden Curriculum, New York: Knopf.

Woods, P. (1979) The Divided School. London: Routledge & Kegan Paul.

Woods, P. (1980) Pupils Strategies: Exploration in the Sociology of the School, London: Croom Helm.

Young, M.F.D (1971) Knowledge and Control. London: Collier-Macmillan.

Apple, M. (1986) Teachers and Texts. Routledge and Kegan Paul.

Apple, M. & Beyer, L.E. (1988) Social Evaluation of Curriculum. In Beyer, L.E & Apple, M., (Eds) The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities. State University of New York Press, Albany. USA.

Apple, M. W. (1979) Ideology and Curriculum. Routledge: New York

Apple, M. W. and Christian-Smith L.K. (1991) The Politics of the Textbook. Routledge, New York.

Apple, M. (1995). Education and Power. Routledge: New York and London

Bloom, B. (1981). All our children learning. New York: McGraw Hill.

Ballantine, J. H (1983) The Sociology of Education: A Systematic Analysis. Prentice-Hall. Inc., Englewood Cliffs. N.J.

Coleman, J. S., (1961). The Adolescent Society, New York: Free Press.

Dewey, J. (1916) Democracy and Education. In Fantini, D. M, & Weinstein, G. (Eds), (1968) The Disadvantaged: Challenge to Education. New York: Harper and Row.

Eggleston, J. (1979) Teacher Decision-Making in the Classroom, London: Routledge and Kegan Paul,

Freebody P., & Baker C.D. (1985). Children‘s first schoolbooks: Introduction to the culture of literacy. Harvard Educational Review, 55(4), 381-398.

Foucault, M. (1972) The Archaeology of Knowledge. London: Tavistock

Foucault, M. (1979) Discipline and Punish: the birth of the prison. New York: Vintage.

Foucault, M. (1988) Power/Knowledge: Selected interviews and other writings. New York: Pantheon.

Garner, A & Knowlton, D. Is Your Hidden Curriculum Hidden: Unvveiling the Hidden Curriculum Through Extracurricular Activities. Retrieved March 5, 2002, from http://www.education.nsula.edu/Imsa/hidden.htm.

في التقييم

الحقائب التقويمية في التدريس والتقييم الأصيل

يعتبر التقييم الأصيل إحدى أفضل آليات التقييم الجديدة التي تتلاءم مع التغيرات والتوجهات الحديثة التي تشهدها الميادين المختلفة في التربية وعلم النفس في الآونة الأخيرة، ولما لها من دور في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وقياس مهاراتهم المختلفة وإمكانياتهم بمستوى عالٍ من العدالة والدقة والشمول. لهذا تأتي هذه المقالة لدراسة هذا الموضوع وتسليط الضوء عليه من خلال بحثها في الحقيبة التقويمية Portfolio كأحد الأشكال الهامة للتقييم الأصيل.

تتناول المقالة الحقائب التقويمية بالدراسة من أبعاد مختلفة تتعلق بأهميتها، خصائصها، عناصرها الأساسية، صدقها وثباتها، واستراتيجيات استخدامها في التقييم الأصيل، حيث يتم تقديم استراتيجية مفصلة بخطوات متتابعة لاستخدام الحقيبة التقويمية كاستراتيجية من استراتيجيات التقييم الأصيل.

تخلص المقالة إلى أهمية استخدام مثل هذه الآلية في تدريس الطلاب وتقييم تعلمهم، ولكنها مع ذلك تحذر من بعض المصاعب والعقبات الفنية والإدارية التي قد تواجه المعلمين لدى استخدامها، وتشير الى بعض المحدوديات في تطبيق هذه الاستراتيجية في المدارس الفلسطينية.

يشهد العصر الحالي تغيرات كثيرة وتوجهات حديثة في ميادين متعددة في التربية وعلم النفس، كالتوجهات الحديثة في أنماط التعلم وطرائق التدريس وبناء المناهج وما تحمله من مضامين تربوية ونفسية تستند الى التركيز على الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم بالاستناد الى النظريات الحديثة في الذكاء والنمو الذهني. كما تعتبر هذه التوجهات التقييم جزءاً من العملية التعليمية التعلمية وليس خارجًا عنها، وتهدف من خلاله إلى فهم أفضل للمتعلم وما يدور في ذهنه، وبالتالي تستطيع من خلاله إعطاء القيمة الحقيقية لقدراته المختلفة (Gifford &O'Conner, 1992).

من هنا كان لا بد من ظهور طرق تقييم جديدة تلائم هذه الأنماط والتوجهات التعليمية ليتكامل التعليم والتقييم، وهذا بدوره أدى الى ظهور التقييم الأصيل Authentic Assessment كتوجه حديث في التقييم أمكن من خلاله تطوير أدوات وآليات التقييم في المدارس والجامعات، وتغيير العلاقة بين التعليم والامتحان ليتكاملا معاً في العملية التعليمية التي تنسجم مع التغيرات والتطورات التي تشهدها الميادين المختلفة في التربية وعلم النفس.

يقوم التقييم الأصيل على مجموعة من الاستراتيجيات والآليات التي يتم توظيفها في العملية التعليمية بشكل طبيعي وواقعي لتعكس مستوى تعلم الطلاب وتحصيلهم ودافعيتهم وتوجهاتهم نحو الأنشطة المختلفة في الصف، بهدف الوصول إلى فهم أفضل للمتعلمين وما يدور في أذهانهم في الجوانب المختلفة: الأكاديمية

والقيمية والاجتماعية، والانطلاق منها في تقديم الآليات الملائمة لتنمية مهارات المتعلمين كل حسب إمكاناته وحاجاته، مع التركيز على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، وحل المشكلات لدى جميع المتعلمين. كما يتيح التقييم الأصيل الفرصة للمعلمين لفحص ممارساتهم التعليمية وتقييمها (Teller, 1996).

أما أهم آليات وأدوات التقييم الأصيل فتتمثل في أدوات التقييم الأدائي Performance Assessment، والحقائب التقويمية Portfolios، والمذكرات Diaries، واليوميات Journals، والمقابلات الشفوية، ومشاهدات المعلم للطلبة، والكتابة الإبداعية، والمقالات، والنشاطات الفنية، والرسم، والمعارض، والدراما، والتجارب، والنقاشات الصفية، والخرائط المفاهيمية، والألعاب، والمنافسة، وتقييم الطالب الذاتي لنفسه (student self assessment Kathyrn, 1993).

في الجزء التالي يتم البحث في الحقائب التقويمية Portfolios كأحد أشكال التقييم الأصيل من أبعاد مختلفة تتعلق بتعريفها، أهميتها، خصائصها، عناصرها الأساسية، واستراتيجيات استخدامها في التقييم الأصيل.

الحقيبة التقويمية

هي أحد أهم اشكال التقويم الأصيل والتي تقوم على التجميع التراكمي الهادف والمخطط له لأعمال الطالب ونشاطاته التي تعكس مهاراته وتحصيله، وتصف نموه وتطوره عبر الزمن، كما تصف الخطوات التي قام بها المتعلم للوصول إلى ما تم إنجازه. كما تحتوي الحقيبة التقويمية على تقييمات المعلم أيضاً، فهي تعبر عن جهد تشاركي بين المعلم والطالب يقرّران فيه معاً أهداف هذه الحقيبة ومحتواها ومعايير تقييمها (Borich & Kobiszyn, 2000; Lankes, 1995).

أهمية استخدام الحقائب التقويمية في التدريس والتقييم

تكمن أهمية استخدام الحقائب التقويمية في التدريس في تنمية مهارات التأمل الذاتي للمتعلم في ممارساته ما يساهم في تطوير مهارات تفكيره الإبداعي والناقد في الموضوعات التي يتعلمها، كما تتيح له الفرصة في تقييم نفسه وتحمل مسؤولية تعلمه، حيث تتيح له فرصة أكبر للمشاركة والانتماء حسب إمكاناته واهتماماته. وللحقائب التقويمية أهمية بالغة في التقييم حيث تزود المعلمين وأولياء الأمور بصورة إجمالية وشاملة لمستوى تعلم الطالب، وتحصيله، وقدرته على التفكير وحل المشكلات وإنتاج المعرفة من خلال مصادر متنوعة تتعلق بنشاطات صفية ولا صفية يقوم بها في بيئة حقيقية وأصيلة وآمنة Authentic Context تتكامل معاً في إنتاج حقيبته التقويمية، كما أن طريقة بناء الحقيبة تتيح الفرصة لملاحظة تطور قدرات ومهارات الطالب مع الزمن من أبعاد مختلفة كقدرته على مراقبة تعلمه، وقدرته على التأمل الذاتي، ورغبته في التغيير.

هذا الى جانب اعتبار الحقيبة التقويمية جزءاً من المهمات المناطة بالتلميذ لكي ينفذها، حيث سيبدأ التلميذ في إدراك مسؤولية جديدة تلقى على كاهله، عليه أن يتحملها ويديرها مما سيدفع باتجاه رفع دافعيته الداخلية نحوها.

كما أنه ـ وفي سياق هذا الإجراء ـ سيكون دور الأهل بارزاً، من منطلق إشراكهم في تقييم ابنهم فيما يتعلق بالأمور التي من المنطق أن تناط بهم، دون جعل الوالدين يتحملان أعباء تدريسية تعليمية محددة هي تلك الاعباء التي على المعلم وحده أن يتحملها؛ بمعنى أن الوالدين سيكون لهما جزء مهم مرتبط بعلاقتهما بأبنائهما من منطلقات أسرية وليست مدرسية، وبهذا سيكون هناك ترسيخ لدور الوالدين وتثبيت لهذا الدور، كما سيتجسد دور المعلم ويتحدد، وأن التداخل سيكون تداخلاً مألوفاً يعزز تنمية وترسيخ أثر المدرسة في البيت وأثر البيت في المدرسة وصولاً إلى إنتاج الطالب الذي يحقق أهداف النظام التعليمي التي بدورها تصبح أهدافه بقناعة ورضى.

العناصر الأساسية في الحقيبة التقويمية

تحتوي الحقيبة التقويمية للطالب على ثلاثة عناصر أساسية تتضمن: عينات مختارة من عمل الطالب، تقييمات الطالب لنفسه، ومعايير تقييم الحقيبة التقويمية.

تتألف العينات المختارة من عمل الطالب من تلك الأعمال التي توفر دليلاً على تحصيل الطالب وتطوره باتجاه تحقيق الأهداف، ومدى التقدم الذي يطرأ عليه بمرور الزمن. تتضمن هذه العينة الأعمال التراكمية الأساسية للطالب كالعينات الكتابية، التقارير، التجارب، التسجيلات الصوتية والمرئية لمقابلات أو مشاهدات، حلول لمسائل في العلوم أو الرياضيات... إلى غير ذلك من الأعمال التي تحقق الغرض من الحقيبة التقويمية في تحقيق الأهداف التعليمية التي وضعت لأجلها من قبل المعلم والمتعلم والمنهاج. لا بد من الإشارة هنا إلى أن اختيار العينات وتجميعها في الملف يتمان ضمن عملية تخطيط منظمة وواعية يتم من خلالها تحديد الأهداف التعليمية والأنشطة والمهمات وسبل تحقيقها، وبالتالي تصبح عملية التقييم جزءاً من العملية التعليمية وليست خارجة عنها.

أما العنصر الثاني في الحقيبة التقويمية فيتمثل في تقييمات الطالب لنفسه student self assessments والذي يمثل مبدأً أساسياً في الأصالة Authenticity التي تقوم عليها الحقيبة، حيث تتيح الفرصة للطالب للتأمل في ممارساته، وتقييم نفسه ومدى قدرته على التعلم، لتخلق منه متعلمًا قادرًا على السيطرة على تعلمه وتحمل مسؤولية ممارساته بإتاحتها الفرصة له لوضع الأهداف ومتابعة تحقيقها. وهذا ينسجم مع النظرة البنائية الحديثة للتعلم Constructivist theory of learning التي تنظر للمتعلم كبانٍ نَشِط للمعرفة ولديه دافع داخلي قوي نحو المعرفة والتعلم (Wolf,1989). في هذا الصدد لا بد للمعلمين من تدريب الطلاب وتنمية مهاراتهم في تقييم أنفسهم ومدى تقدمهم في تحقيق الأهداف بتنمية مهاراتهم في التفكير الناقد وتنظيم الذات metacognition and self regulation، كأن يطلب المعلم من الطالب اختيار أفضل الأعمال في الحقيبة وتبرير اختياره له كأفضل ما تم إنجازه، أو أن يطلب منه مقارنة عملٍ تم إنجازه مؤخراً مع عمل سابق لملاحظة مدى التطور الذي طرأ عليه وتقييمه له. كما يمكن للمعلم أن ينمي مهارات التقييم لدى الطالب بتوجيهه نحو التأمل فيما تم إنجازه في الحقيبة بمستوى من التجريد والعمومية والتكامل، كأن يبحث عن شواهد تظهر مدى تقدمه في حل المشكلات في العلوم والرياضيات، أو مدى تطور مهارات التعلم الذاتي لديه.

العنصر الرئيس الثالث في الحقيبة التقويمية يتألف من معايير التقييم criteria التي سيتم الاعتماد عليها في تقييم أداء الطالب بناء على ما يتوفر في حقيبته التقويمية، وبالتالي لا بد أن تحتوي الحقيبة في ثناياها على المعايير والمرجعيات التي يتم الاستناد إليها في تقييم أعمال الطالب المختلفة وإصدار الأحكام بشأنها. يتم وضع معايير التقييم بمشاركة الطالب والمعلم (والأهل أحيانًا) الذين يتناقشون معًا في هذه المعايير من حيث دقتها ووضوحها، ومدى ملاءمتها لتقييم الأهداف الموضوعة. في هذا السياق قد يكون من المفيد أن يعرض المعلم للطلاب بعض النماذج لأعمال جيدة موضحًا لهم المعيار الذي استند إليه في الحكم على هذه الأعمال باعتبارها أعمالاً موفقة، ومن المفيد أيضًا أن يقوم المعلم بمناقشة العناصر والمحكات الملائمة للأعمال المختلفة كالكتابة الإبداعية، حل المشكلات، التجارب، أو العمل في مجموعات؛ ليتسنى للطلبة مراعاة هذه العناصر في أعمالهم، كما تساعدهم في تقييم أعمالهم بأنفسهم.

صدق الحقيبة التقويمية

لضمان صدق الحقيبة التقويمية في قياس السمات والأهداف التي أعدت لقياسها لا بد من التأكد من توفر ثلاثة عناصر أساسية فيها: الأول يتضمن توفير عينات ممثلة وشاملة من أعمال الطالب التي تعكس المهارات التي تسعى الحقيبة لقياسها.

العنصر الثاني يتعلق بتزويد الحقيبة بمعايير تقييم rubrics يتم بناؤها ووضع نظام العلامات القائم عليها بشكل متأنٍ ودقيق وواضح، يمكن من خلالها قياس مختلف المهارات المتضمنة في الحقيبة، وبالتالي الاستناد إليها في وضع العلامات وإصدار الأحكام على أداء الطالب وتحصيله بمستوى عالٍ من الدقة والصحة.

أما العنصر الثالث فيقتضي تحديد أهداف الحقيبة التقويمية وسبل تحقيقها في ضوء قدرات الطلاب ومستوياتهم الذهنية، وتقييم المهمات المنجزة في الحقيبة بمدى ارتباطها بالموضوعات والأهداف التي تسعى الحقيبة لتحقيقها، وبالتالي عدم مطالبة الطلاب بمهام أو قدرات تقع فوق مستوياتهم الذهنية، أو لا ترتبط بأهداف الحقيبة بشكل مباشر.

استراتيجيات استخدام الحقائب التقويمية في التقييم الأصيل

الاستراتيجية هي «مجموعة من الأحكام والخطوات التي تحوي في داخل كل منها الكثير من الأنشطة والتقنيات التي تساعد الفرد على تحقيق مهمته» (Beyer & Barry, 1997).

قام Kubiszyn (2000) Borich بوضع استراتيجية مفصلة للتخطيط للحقائب التقويمية وبنائها وتطبيقها واحتساب علاماتها كجزء من عملية القياس والتقويم التي يعتمد عليها في وضع العلامات وإصدار الأحكام على ما يتم تعليمه في المجالات المختلفة. في الجزء التالي يتم تقديم استراتيجية مفصلة بخطوات متتابعة لاستخدام الحقيبة التقويمية في التقييم الأصيل بالاستناد إلى أفكار Kubiszyn & Borich (2000) و O'Malley & Pierce (1996) كإطار عام لهذه الاستراتيجية وفقا لما يلي :

تحديد الأغراض التي تسعى الحقيبة التقويمية لتحقيقها وتقييمها

تعتبر هذه الخطوة الأهم في تطوير الحقيبة التقويمية، حيث يتم من خلالها تحديد أغراض التقييم. كما تعتبر جزءاً من استراتيجية المعلم التعليمية التي يقوّم من خلالها أداءه وأداء طلابه. في هذه المرحلة يقوم المعلم والطالب بوضع الأهداف التي سيسعيان لتحقيقها من خلال الحقيبة مثل مراقبة الطالب وتقدمه، تنمية مهارات تقييم الطالب لنفسه، وتقييم مستوى تحصيل الطالب وأدائه بالمقارنة مع الأهداف المعلنة للمنهاج، وإعطائه علامات، والمحافظة على وجود

سجل متواصل لأداء الطالب يُظهِر تطوره والتغيرات التي تطرأ عليه من صف إلى الصف الذي يليه، وإيصال تحصيله وأدائه لأولياء أمره ومعلميه الآخرين.

تحديد المهارات الذهنية والوجدانية التي ستقيسها الحقيبة التقويمية

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتحديد المهارات المختلفة التي سيبحث عنها في حقيبة الطالب التقويمية بعد مناقشتها مع الطالب والاتفاق عليها. تتضمن هذه المهارات مجالات مختلفة تتعلق باستراتيجيات ذهنية كالتحليل والتخطيط والتنظيم، واستراتيجيات فوق ذهنية metacognitive strategies كالتأمل وتنظيم الذات، ومهارات أدائية كالبناء والرسم والاتصال، ومهارات أخرى تتعلق بالميول والنزعات والاتجاهات كالمرونة والتكيف والتعاون والتحمل والرغبة في التغيير.

مواءمة المحتوى للأهداف، وتحديد أجزاء المحتوى التي ستخضع للتقييم

بعد تحديد أغراض التقييم والمهارات التي سيتم قياسها، يبدأ التفكير في الأعمال والمواد (النواتج) التي تحملها الحقيبة والتي تحقق الأغراض التي وضعت لأجلها. يوجد نوعان من الأعمال في الحقيبة: الأول يتضمن الأعمال التي يريدها المتعلمون وأولياء أمورهم، ويعتقدون أنها تحقق الأغراض، وتشمل كافة الأعمال التي تحويها الحقيبة. اما الثاني فيتضمن الأعمال التي يريدها المعلم، وهي تلك التي ترتبط بالأهداف المعلنة وما تم تدريسه بشكل مباشر فقط، أي أن المعلم لا يبحث في الحقيبة سوى عن الأعمال التي توفر دليلاً على تحقيق أهداف تم توجيه تعلم الطالب وتهيئته لها. وبالتالي هناك حاجة لوجود نقطة توازن بين ما يريده المعلم وما يريده المتعلم. من الملائم هنا أن يصنف المعلم النواتج التي يريدها في الحقيبة في مجموعة من الفئات التي تحقق الأغراض التعليمية والنتاجات الذهنية التي يسعى لتحقيقها، ثم يتيح الفرصة للطلاب لاختيار العينات التي يفضلونها من الأعمال شريطة أن تقع ضمن هذه الفئات التي تم تحديدها مسبقاً من المعلم، لترفق في حقائبهم وتخضع للتقييم ووضع العلامات.

بناء معايير تقييم الحقيبة **Portfolio Rubrics**

لاستخدام الحقيبة لأغراض التقييم، وإصدار الأحكام على المتعلمين وتحصيلهم، وإعطائهم علامات أو تقديرات، لا بد من تطوير معايير تقييم واضحة ومحددة وموضوعية يمكن من خلالها إصدار مثل هذه الأحكام على تعلم الطلاب بمستوى عال من الصدق والثبات، كما لا بد أن تبنى هذه المعايير بطريقة تتيح الفرصة للحصول على معلومات مفصلة حول أداء الطالب وتحصيله في مستويين: الأول يتعلق بإصدار أحكام تفصيلية (متميز، جيد، متوسط، ضعيف،...) على كل محور من المحاور الرئيسة للحقيبة التي ترتبط بمحتوى محدد وتحقق أهدافاً محددة، والثاني يعطي حكماً إجمالياً بتقديرات أو علامات على مستوى أداء الطالب على الحقيبة بكافة محاورها، بالاستناد الى التقديرات التي يتم إعطاؤها لكل محور من محاور الحقيبة.

لبناء معيار التقييم هذا rubrics، وبهذه المواصفات، نقوم بتحديد الخصال والسمات الهامة التي تعبر عن المهارات الذهنية والميول في كل محور من محاور الحقيبة، ثم نقوم ببناء مقياس متدرج rating scale يصف المدى الذي يقع عليه مستوى أداء الطالب على كل سمة من السمات التي تم تحديدها، والشكل (1.1) يوضح هذه العملية من خلال بناء معيار تقييم لأحد محاور الحقيبة التقويمية المتعلق بكتابة مقالات حول المحتوى والأهداف التي تقوم بتقييمها.

تطوير آلية ملائمة لتجميع نتائج محتويات الحقيبة التقويمية في علامة اجمالية واحدة

بعد وضع معايير التقييم لكافة المحاور التي تحتويها الحقيبة، وبعد إخضاع هذه المحاور للتقييم والحصول على علامة (أو تقدير) لكل محور من هذه المحاور، لا بد من تطوير آلية ملائمة لتجميع العلامات والتقديرات التي تم الحصول عليها لكل محور من المحاور للخروج بعلامة إجمالية حول أداء الطالب على الحقيبة ككل متكامل. الشكل (1-2) يوضح مثالاً لآلية تقدير أحد محاور الحقيبة التقويمية المتعلق بكتابة مقالات (الذي تم وضع معيار تقييمه في الشكل (1.1)) وذلك بأخذ المتوسط الحسابي لأداء الطالب على كافة المحاولات التي يقوم بها على هذا المحور بالاستناد إلى معيار التقييم الذي تم تطويره لهذا الغرض. للحصول على علامة كلية واحدة للحقيبة يقوم المعلم بإعادة العملية السابقة على باقي محاور الحقيبة ليحصل على تقديرات مشابهة لما تم الحصول عليه للمقالات في شكل (1-2) لكافة محاور الحقيبة.

ولكن لا بد من الإشارة هنا إلى أن المعلم قام باعتماد المتوسط الحسابي لأداء الطالب على المحاولات المختلفة لكل محور من محاور الحقيبة، فكما يُظهِر الشكل (1-2) قام المعلم باحتساب المتوسط الحسابي للمحاولة الأولى والثانية والأخيرة، أي انه أعطى أوزاناً متساوية لكافة المحاولات، ولكن من الممكن أن يقرر المعلم أن يعطي أوزانًا مختلفة للمحاولات، كأن يعطي الوزن الأكبر للمحاولة الأخيرة ووزناً أقل للمحاولة الثانية، بينما يعطي الوزن الأقل للمحاولة

الأولى. القرار للمعلم في إعطاء الأوزان التي يراها مناسبة لكل محاولة، وقد يكون من المفيد أن يقرر الأوزان التي يعطيها لكل محاولة بمشاركة الطالب (وولي الأمر أيضا).

إذا قرر المعلم إعطاء أوزان مختلفة للمحاولات المتلاحقة على المحور الواحد عليه اتباع الخطوات التالية للقيام بذلك:

- يقرر النسب المئوية للأوزان التي سيعطيها لكل محاولة من المحاولات بحيث يكون مجموعها = 100٪، كأن يقرر مثلا أن يعطي المحاولة الأولى 20٪ والثانية 30٪ والأخيرة 50٪.
- يأخذ المتوسط الحسابي للعلامة التي تم احتسابها لكل محاولة ويضربه في النسبة المئوية التي أعطيت لها ليحصل على العلامة النهائية لكل محاولة. في المثال السابق المرفق في الشكل (1-2) تكون العلامة النهائية لكل محاولة كما يلي :

المحاولة الأولى : 3,5 x 0,2 = 0,7

المحاولة الثانية: 4,25 x 0,3 = 1,3

المحاولة الأخيرة : 3,75 x 0,5 = 1,9

الشكل (1.1)

نموذج متدرج لتقييم المقالات المدرجة في الحقائب التقويمية

المحاولة الأولى .....

المحاولة الثانية .....

المحاولة الأخيرة .....

يقوم الطالب بتعبئة الجزء التالي:

- تاريخ تقديم المقالة .....
- وضح باختصار ما الذي تقوله هذه المقالة عنك؟ .....
- ما هو افضل شيء أحببته حول هذه القطعة الكتابية؟ .....
- ما هي الأمور التي ستسعى لتطويرها في المحاولة التالية من كتابة هذه المقالة؟

.....

- إذا كانت هذه المحاولة لكتابة هذه المقالة المحاولة النهائية، فهل ترغب في إرفاقها في حقيبتك التقويمية لتخضع للتقييم؟ لماذا ؟

.....

يقوم المعلم بتعبئة الأجزاء التالية:

- جودة التأمل

الوصف	التدريج
يعرض بوضوح تام أقوى حلقة واضعف حلقة في مقالته، كما يخوض في تفاصيل عميقة حول الآليات التي يمكن من خلالها تطوير أدائه	5
يعرض بوضوح أقوى حلقة واضعف حلقة في مقالته، كما يخوض في تفاصيل حول الآليات التي يمكن من خلالها تطوير أدائه	4
يعرض الحلقات القوية والضعيفة في مقالته، ولكن كان يمكن أن يعرضها بصورة اكثر وضوحا. يطرح بعض التفاصيل لكيفية تطوير العمل	3
يعرض الحلقات القوية والضعيفة في مقالته بشيء من الضبابية والغموض. يطرح تفاصيل قليلة لآليات تطوير العمل	2
لا يتوفر في المقالة دليل لوجود تأملات تذكر في العمل	1

- أعراف الكتابة

يراعي الأعراف الكتابية بفعالية عالية جدا، ولا توجد أية أخطاء كتابية	5
يراعي الأعراف الكتابية بفعالية، ولا توجد سوى أخطاء ثانوية بسيطة في كتابته	4
يراعي الأعراف الكتابية بمستوى متوسط من الفعالية. توجد بعض الأخطاء في كتابته، ولكنها لا تغير المعنى	3

يراعي الأعراف الكتابية بشكل محدود جدا. توجد أخطاء في كتابته، بعضها يغير من المعنى المقصود	2
يوجد أخطاء كبيرة في كتابته، تؤدي إلى غموض المعاني	1
• التنظيم	
يتسم بدرجة عالية من المعنى والوضوح	5
له معنى	4
له معنى في معظم الأجزاء	3
محاولة جيدة، ولكن ليس لها معنى	2
ليس له معنى أبدا	1
• التخطيط (للمحاولة الأولى فقط)	
لديه فكرة واضحة حول جمهور مقالته والمنتفعين منها، وأهدافه واضحة وصريحة جدًا	5
لديه فكرة عن جمهور مقالته، وأهدافه واضحة وصريحة	4
لديه فكرة بعض الشيء حول جمهور مقالته. أهدافه مصاغة، ولكنها غامضة	3
لديه غموض فيمن ستوجه لهم مقالته، والأهداف غير واضحة	2
لا تشير كتابته إلى أي تخطيط مسبق لها	1
• جودة المراجعة والتنقيح (للمحاولة الثانية فقط)	
يتابع كافة الاقتراحات بالمراجعة والتنقيح	5
يتابع معظم الاقتراحات بالمراجعة والتنقيح	4
يركز على مراجعة وتنقيح بعض المقترحات فقط	3
يتجاهل معظم الاقتراحات للمراجعة والتنقيح	2
لا يقوم بعمليات مراجعة وتنقيح إلا بمستوى ضئيل جدًا	1
مجموع التدريجات:	
متوسط التدريجات:	
تعليقات على المقالة:	

الشكل (2.1)

نموذج بالنتائج التراكمية للتقييم المتدرج للمقالات

اسم الطالب: .....

المحاولة الاولى		المحاولة الثانية		المحاولة الأخيرة	
المعيار	التدريج	المعيار	التدريج	المعيار	التدريج
التأمل	3	التأمل	4	التأمل	3
الأعراف	3	الأعراف	4	الأعراف	4
التخطيط	4	التخطيط	5	التخطيط	5
التنظيم	4	التنقيح	4	التنقيح	3
المتوسط	3,5	المتوسط	4,25	المتوسط	3,75

تعليقات المعلم على التطور النهائي للمقالة: .....

تعليقات الطالب على التطور النهائي للمقالة: .....

تعليقات ولي الأمر على التطور النهائي للمقالة: .....

نعم: .....

لا: .....

- يقوم بجمع العلامات النهائية لكل محاولة للحصول على العلامة النهائية الإجمالية للمحور. في المحور السابق تكون العلامة الإجمالية لمحور كتابة المقالات 0,7 + 1,3 + 1,9 = 3,9
- يكرر العملية السابقة على باقي محاور الحقيبة للحصول على علامة إجمالية واحدة لكل محور من محاورها، فإذا احتوت الحقيبة التقويمية على خمسة محاور مثلا ستكون هناك خمس علامات مختلفة، وبالتالي هناك حاجة لتطوير آلية ملائمة لتجميع هذه العلامات في علامة واحدة. لنفرض أن المحاور الخمسة للحقيبة وعلاماتها كانت كما يلي: مقالات 3,9، مذكرات 4,0، خرائط مفاهيمية 2,5، رسومات 3,8، وتجارب 2,0.

هنا إما أن يقرر المعلم إعطاء أوزان متساوية لكل محور من محاور الحقيبة، وبالتالي يقوم بإيجاد المتوسط الحسابي لعلامات المحاور ليحصل على العلامة الإجمالية للحقيبة (في هذه الحالة تكون العلامة الاجمالية للحقيبة 3,2)، أو أن يقوم بإعطاء أوزان مختلفة للمحاور بحسب أهميتها ومدى ارتباطها بمحتوى المنهاج والأهداف التي يسعى لتحقيقها، من المفيد هنا أيضا أن يشارك الطالب وأولياء الأمور في اتخاذ القرار بشأن الأوزان المختلفة التي سيعطيها لمحاور الحقيبة.

إذا كان القرار بإعطاء أوزان مختلفة للمحاور يتم تحديد النسب المئوية التي ستعطى لكل محور بحيث يكون مجموع النسب المئوية = 100٪، ثم يتم ضرب علامة المحور في النسبة المئوية التي أعطيت له للحصول على العلامة الإجمالية لكل محور، بعدها يتم جمع علامات المحاور للحصول على العلامة الاجمالية للحقيبة ككل.

بعد تحديد العلامة الاجمالية للحقيبة والتي ستأخذ قيمة معينة تتراوح من 1 الى 5 في حالة التدريج الخماسي، نحتاج الى تفسير لهذه العلامة في الحكم على جودة الحقيبة فيما إذا كانت ضعيفة، جيدة، أو متميزة، وبالتالي تقييم الحقيبة وإصدار أحكام على المتعلم وأدائه من خلالها.

من المفيد هنا أن يتم ربط العلامة المتدرجة التي يحصل عليها الطالب على الحقيبة بما يقابلها في أنظمة العلامات التقليدية، والجدول (1.1) التالي يتيح الفرصة للقيام بعملية الربط هذه بترجمة العلامة التي يتم الحصول عليها على المقياس المتدرج لعلامات مئوية أو تقديرات بالحروف.

الجدول (1.1)

أنظمة العلامات المختلفة المستخدمة في القياس والتقويم التربوي وتفسيرها

العلامة المئوية	التقدير بالحروف	التقدير المتدرج الخماسي	التفسير
100-90	أ	5-4.4	ممتاز
89-80	ب	4.3-3.6	جيد جدا (فوق المتوسط)
79-70	ج	3.5-2.6	جيد (متوسط)
69-60	د	2.5-2.0	ضعيف (دون المتوسط)
60- فما دون	هـ	1.9-1	راسب

لأغراض معادلة العلامة التي يتم الحصول عليها على المقياس المتدرج، يتم اختيار المدى الذي تقع فيه العلامة على المقياس المتدرج في الجدول (1.1)، وتؤخذ العلامة الموازية لها على المقياس المئوي، أو يؤخذ التقدير الموازي لها بالحروف وذلك بما يتلاءم ونظام العلامات التقليدي المتبع في المدرسة. فلو كان نظام التقييم التقليدي المتبع في المدرسة التي قمنا بتطوير آلية تقييم حقيبتها التقويمية في هذه المقالة مئويا (على سبيل المثال)، فإننا نقوم بترجمة العلامة المتدرجة الإجمالية التي تم الحصول عليها للحقيبة والتي كانت 3.2 على مقياس متدرج خماسي، حيث نختار المدى الذي تقع فيه على المقياس المتدرج من الجدول (1.1) وهو 2.6-3.5 ، ثم نختار العلامة التي تقابله على المقياس المئوي والتي تتراوح بين 70-79، وتعادل «ج» على المقياس المتدرج بالحروف، وتفسر على أن أداء الطالب متوسط.

في النهاية، لا بد من الأخذ بعين الاعتبار بعض الأمور الفنية والإدارية كتحديد موعد نهائي لتسليم الحقيبة، والإجراءات التي ستترتب على تجاوز الموعد النهائي للتسليم، كما لا بد من تحديد الأشخاص الذين يحق لهم الاطلاع على الحقيبة كأولياء الأمور وبقية المعلمين في المدرسة أو بعض زملاء الطالب. من المفيد أيضا أن يقوم المعلم بالترتيب لِلقاءٍ نهائي مع الطالب وأولياء أمره بعد تسليم الحقيبة وتقييمها لمناقشة مدى تطور الطالب ومستوى تحصيله كما تخبر عنه حقيبته التقويمية، حيث سيوفر مثل هذا اللقاء قوة دافعة للمتعلم وأولياء أمره لتطوير أدائه للحصول على حقيبة تقويمية تتسم بدرجة عالية من المثالية والإتقان مستقبلاً.

محدودية تطبيق هذه الاستراتيجية في المدارس الفلسطينية

تستند استراتيجية استخدام الحقائب التقويمية إلى فلسفة التقييم الأصيل التي تَعتبِر التقييم جزءاً من العملية التعليمية، وبالتالي لا بد من انسجام فلسفة النظام التعليمي السائد مع فلسفة التقييم الأصيل، وبالنظر إلى فلسفة النظام التعليمي الفلسطيني نجد هناك بعض الإشكاليات التي تعيق استخدام هذا التوجه في التقييم؛ فعملية القياس والتقييم تنبثق من الفلسفة التي اعتمدها المنهاج، على اعتبار أنه طريقة منهجية في التفكير، لذلك لا بد أن يعرض المنهاج الأهداف التي يسعى إلى مساعدة المتعلم في تحقيقها وإحرازها، والتي تنبثق من فلسفة النظام التربوي وسياسته القائمة. ونظرا لأن الأهداف يجب أن تتضمن سلوكات واضحة هي نتاجات لعملية تعلم يدخل في تحديدها كلٌّ من المعلم والمنهاج، لذلك لا بد أن تكون العمليات الذهنية التي يحتاجها المتعلم لإنجاز هذه الاهداف واضحة، الأمر الذي يفرض نفسه بضرورة وضع نظام تقويمي أو فلسفة تقويمية تنبثق من ذات الفلسفة التي تبناها المنهاج. وفي ضوء تفسير التقويم الأصيل يمكن الاستنتاج بأن النظرة للأداء أو الإنجاز التي يمكن للمعلم أن يحرزها، شاملة وعامة تتضمن الأداء والكيفية التي أنتجت هذا الأداء. تلك الكيفية لا يمكن أن تنشأ الا إذا توفرت مادة معرفية تسمح بها، تلك المادة التي يجب أن تكون متوفرة في المنهاج، بمعنى أن عملية بناء المنهاج لا بد أن يتوفر فيها محتوىً معروضٌ بشكل يسمح بعملية تقويم أصيل، وهذا ما تفتقر إليه المناهج الفلسطينية في أجزاء كثيرة منها !!!

كما أن هناك إشكاليات أخرى تتعلق بعدم تركيز النظام التعليمي الفلسطيني على قياس الجوانب غير المعرفية، لا سيما أن التركيز في فلسفة التعليم وفلسفة بناء المناهج على احتفاظ المتعلم بالمعلومة وليس تفعيلها أو تمثلها والتلاؤم معها، الأمر الذي يجعل المعلم ناقلاً للمعلومة وليس مسهلاً لها، وبذلك فإن المعلم سيسعى إلى قياس مدى امتلاك الطالب للمعلومة أو احتفاظه بها، وليس مدى تأثير المعلومة على جوانب شخصية الطالب المختلفة، لأن النظرة التكاملية للتعليم (معرفية، نفسحركية، وجدانية) في مدارسنا الفلسطينية ضيقة، وتكاد تقتصر على الجوانب المعرفية فقط.

وهناك إشكالية أخرى تتعلق بمستوى الاهتمام بالأسس التربوية التي تعتمد عليها عملية التقييم في نظامنا التعليمي، فالاعتماد الأكبر على كمية ما ينجزه الطالب وليس على نوعيته، بعكس ما تسعى إليه الحقائب التقويمية التي تركز على الطالب وأدائه وليس على تحصيله فقط.

الخلاصة

في الخلاصة، تشير الدراسة للأهمية البالغة لتوظيف الحقائب التقويمية في تدريس الطلاب وتقويم تعلمهم كتوجه حديث في القياس والتقويم التربوي يتلاءم مع النظريات والتوجهات الحديثة في الميادين المختلفة في التربية وعلم النفس. كما تقوم بتقديم استراتيجية مفصلة بخطوات متتابعة لاستخدام الحقائب التقويمية في التقييم الأصيل.

من جهة أخرى، تشير الدراسة إلى بعض المحدوديات والصعوبات في إمكانية تطبيق هذه الاستراتيجية في المدارس الفلسطينية، فقد يتعارض هذا النمط الأصيل في التقييم مع النمط التقليدي القائم حالياً في المدارس الفلسطينية في بعض الجوانب الفلسفية والفنية والإدارية كتلك المتعلقة بالتخطيط للتعليم وأنظمة العلامات، فهناك حاجة لتغيير النظرة في التخطيط للتعليم وتقييم الطلاب فيه ليتكاملا معًا حتى يصبح التقييم جزءًا من العملية وليس خارجاً عنها. كما لا بد من تغيير أنظمة العلامات ومعايير وضعها بما يتناسب مع هذا التوجه الجديد. وبالتالي هناك حاجة، لإعطاء المعلمين هامشاً أكبر من الحرية في التخطيط للتعليم وتقييمه، واحتساب العلامات للطلاب بالطريقة التي يرونها مناسبة، وأن لا تكون هناك قوانين تفرض امتحانات محددة بعلامات محددة في أوقات محددة من العام الدراسي لجميع الطلاب.

ولكن، إلى أي مدى سيكون النظام التعليمي على وجه العموم ونظام التقييم على وجه الخصوص مرنًا بدرجة كافية تتيح الفرصة للمعلمين للتعامل مع النظريات والتوجهات الحديثة في التعليم والتقييم، وتطبيقها في صفوفهم بالطريقة التي يرونها الأكثر ملاءمة دون مساءلات وإشكاليات مع المسؤولين من مديرين أو مشرفين تربويين .... ؟؟

موسى الخالدي
باحث في مركز القطان ومحاضر في كلية العلوم التربوية

قائمة المراجع

Beyer, R. & Barry (1987). Practical Strategies for the Teaching of Thinking, Allyn and Bacon, Inc.

Borich, G. & Kubiszyn, T. (2000). Educational Testing and Measurement : Classroom applications and Practice, 6th ed, New York, John Wiley and Sons.

Gifford, B. R. & O'Connor, M. C. (1992). Changing Assessments, Boston, Klower.

Kathyrn, K. N. (1993). Authentic Assessment in Elementary Science, (ERIC reproduction service, ED. No 368564)

Lankes, A. M. (1995). Electronic Portfolios : A new idea in assessment, (ERIC Reproduction Service ED No 390377).

Teller, K. (1996). Authentic Assessment. In Buttery, T.J. & Sikula, J. , Handbook of Research in Teacher Education, 2nd Edition, New York, McMillan Library Reference : 704-721.

O'Malley, J. M. & Pierce, L. V. (1996). Authentic Assessment for English Language Learners, Virginia, Addison-Wesley Publishing company.

Wolf, D. (1989). Portfolio assessment: Sampling student work, Educational Leadership, 46(7) :35-39.

في أنماط التعلم

أنماط التعلم وكيفية مراعاتها

«تطبيقات صفية»

ملخص:

تتناول هذه المقالة موضوع أنماط التعلم، حيث تحاول أن تلقي الضوء على جوانب متعددة منه؛ منها علاقته بالفروق الفردية، ودور المعلم في هذا المجال، وطرق تشخيص أنماط التعلم، وعلاقة أنماط التعلم بالتحصيل، وأنماط التعلم في الرياضيات، وتعريفات ونماذج لأنماط التعلم، وأخيراً تقدم المقالة مثالاً تطبيقياً لتخطيط درس بمراعاة أنماط تعلم مختلفة في موضوع الرياضيات.

مقدمة

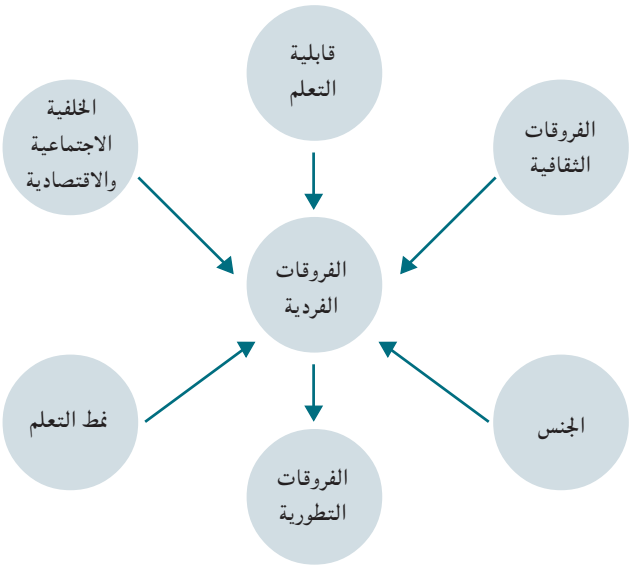
إن لكل شخص نمطه الخاص، سواء في طريقة لبسه، وتفاعله مع الآخرين...، وأيضاً تعلمه، كما أن لكل فرد نقاط قوة تختلف عن الآخرين (The Center of New Discoveries of learning, 2000).

ولا يوجد نمط تعلم أفضل أو أسوأ من الآخر، إذ إن كل نمط يشمل نوعاً من أنواع الذكاء المختلفة، ولكن الطالب يميل للتعلم أكثر والتذكر بشكل أطول من خلال نمطه التعلمي المفضل (Dunn & Dunn,1993).

تكمن أهمية هذا الموضوع في أن الرجوع إلى أنماط التعلم عند المتعلم تساعد المعلم على ملاءمة الاستراتيجيات التعليمية لتعزيز التعلم وتقويته بين الأفراد، كما أنها تساعد الطلاب على أخذ مسؤولية أكبر لظروف تعلمهم (Thomson & Mascazine,1997)، إن هدف التربية بشكل عام هو مساعدة الطلاب على بناء مهاراتهم بناء على الطرق المفضلة والأقل تفضيلاً للتعلم، فالهدف هو التأكد من أن يحصل كل طالب على طريقة تعليم تتماشى مع نمطه ولو لجزء من الوقت (Fedler,1996,1993)، وهذا ما يسمى «التعلم حول الحلقة».

الفروق الفردية وأنماط التعلم

يخطئ الكثيرون عندما ينظرون إلى الفروق الفردية بمنظار ضيق يقتصر على المستوى الأكاديمي، إذ إن المستوى الأكاديمي ما هو إلا ناتج عن جوانب مختلفة قائمة بحد ذاتها أو متفاعلة مع غيرها، قسم كريكشانك وآخرون الجوانب التي يختلف فيها الطلاب إلى ستة جوانب وهي: الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، والاختلافات الثقافية، والجنس، والفروقات التطورية، ونمط التعلم، وقابلية التعلم (انظر الشكل) (Cruickshank, D., et al, 1995)، ومن هنا يمكن النظر إلى أنماط التعلم على أنها جانب من جوانب الفروق الفردية التي تنادي جميع الأسس التربوية بضرورة مراعاتها والتعامل مع الطلاب بطريقة تأخذها بعين الاعتبار.



دور المعلم

ولكن ليس من المنطقي أن نحمل المعلم مسؤولية اختلافات الطلاب في القدرة التي يأتون بها إلى صفوفهم، ولكن على المعلم تقع مسؤولية التأكد من أن الطلاب مستغرقون ومنهمكون في التعلم. والمعلم مسؤول عن تشخيص أنواع الطرق المفضلة لدى الطالب، وعن مساعدتهم وتشجيعهم على التعلم والعمل بنمط تعلمهم المفضل وأحياناً أخرى تشجيعهم على تنويع وتوسيع أنماط التعلم (Dajani, 1999). ومن الضروري أن يكون المعلم واعياً للأنماط الفردية المتنوعة في التعلم، ومكاملة الاستراتيجيات المناسبة في تصميمه التعليمي والبيئي (Sims & Sims, 1995).

تشخيص أنماط التعلم

إن فهم الطريقة التي يتعلم بها الطلاب هو أسلوب ناجع للتحسين التربوي، وتشخيص نمط التعلم هو المفتاح لذلك (Keefe,1979)، وكما ذكرنا سابقاً فإن المعلم هو المسؤول عن التعرف على أنماط التعلم عند الطلاب، وهناك خمس طرق رئيسية لتشخيص أنماط التعلم (Hickcox,1995)، وهي: المقابلات، الامتحانات، المشاهدات، تحليل نواتج التعلم، الأدوات (Inventories)، ويوجد منها ما هو متعارف عليه ومستعمل بشكل واسع مثل استبانة أنماط التعلم (The Learning Style Inventory LST) التي وضعها Dunn & Dunn.

مضامين داخل غرفة الصف

كما ذكرنا سابقاً، إن الهدف المنشود هو التأكد من أن يحصل كل طالب على طريقة تعليم تتماشى مع نمطه ولو لجزء من الوقت، فنحن نعلم كم من الصعب أن نفرد التعليم داخل الصف الواحد بصورة تتماشى مع النمط التعليمي لكل فرد على حدة، ومن جهة أخرى يجب ألا نهمل التوجه الذي ينادي بضرورة خلق طالب سهل التكيف مع أنماط تعليم متنوعة غير النمط الذي يتمتع به، وللخروج من هذا المأزق يمكن للمعلم أن يستعمل عدداً إضافياً من الطرق التعليمية في الحصة لتلائم عدداً أكبر من الطلاب (Fedler,1993). يصعب على الطالب أن يتكيف مع أسلوب المعلم، ومن هنا يجب أن يحاول المعلم أن يطور طرائق تدريس مختلفة تلائم ذهن الطالب وقدراته. إن عدم التوافق بين أسلوب المعلم والطالب، أو بين الطالب والمنهاج يؤدي إلى الإحباط والغضب والسلوك التجنبي (Dajani,1999)، والأفراد يميلون للتعلم أكثر إذا تم تعليمهم بصورة تتماشى مع نقاط قوتهم وأنماط تعلمهم أكثر من كونها متماشية مع أنماط القوة عند المعلم.

إن فهم كيفية تعلم الطلاب جزء مهم لاختيار استراتيجيات التعليم، ولكن لسوء الحظ، فإن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق القديمة متجاهلاً تماماً الفروق الفردية وأنماط التعلم (Dunn & Dunn, 1993). إن الحاجة لفهم أنماط تعلم الطلاب تتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة، وقد أولى الأدب التربوي هذا الجانب نصيباً لا بأس به، إذ إن أساس البحث يجب أن يكون الفرد المتعلم باعتباره وحدة التعلم الأساسية.

أنماط التعلم والتحصيل

هناك علاقة بين أنماط التعلم والتحصيل، إذ إن الأبحاث تدل على أن نمط التعلم يؤثر بقوة على التحصيل المدرسي (Dajani,1999)، ففي حالة حصول توافق بين نمط التعلم عند الطالب ونمط التعليم عند المعلم فإن التحصيل يرتفع (Dunn & Dunn, 1993 & Fedler,1993)، حيث يميل الطلاب في هذه الحالة إلى الاحتفاظ بالمعلومة لوقت أطول، وتطبيقها بشكل فعال أكثر، كما يصبح لديهم اتجاهات إيجابية نحو الموضوع، وأشار دن ودن إلى أن الطلاب الأقل تحصيلاً غالباً ما يميلون إلى تفضيل النمط الحسحركي.

أنماط التعلم والرياضيات

إن مراعاة أنماط التعلم لا تختص بموضوع دون آخر، إذ إنها أسلوب في التعليم لكافة الموضوعات وفي كافة المراحل، والرياضيات شأنها شأن غيرها تتطلب مراعاة كافة أنماط الطلبة عند تدريسها لضمان استيعابها من قبل شريحة أكبر من الطلاب، فمثلاً أنماط حل المشكلات في الرياضيات عند الطالب يمكن أن ينظر إليها على ضوء أنماط التعلم، إن بعض المشروعات مثل التعليم الموجه إدراكياً (CGI)، يؤكد أن المعلمين يخلقون بيئات تعليمية تتماشى مع أنماط المعلم واحتياجات الطلاب مع مراعاة الاختلافات بينهم، إن إدخال النشاطات التي تصل الرياضيات مع أنظمة أخرى باستعمال وسائل تعليمية وخبرات حل المشكلات الخلاقة تلقى ترحيباً من قبل الطلاب ذوي أنماط التعلم غير التقليدية، كما أن القيام بحل المشكلات بترتيبات جماعية متنوعة يعطي الطلاب مسؤولية أكبر تجاه تعلمهم (Thomson & Mascazine,1997).

تعريفات ونماذج أنماط التعلم

أشار الأدب التربوي إلى تعريفات عدة لأنماط التعلم، كما تبنى نماذج مختلفة من أنماط التعلم ومن جملة هذه التعريفات:

تعريف دن ودن (Dunn & Dunn, 1993) اللذين عرفاه على أنه الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على، والقيام بـ، واسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة، أشار دن ودن إلى أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر، كما أضافا أن أنماط التعلم هي عبارة عن مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية والتطورية، والتي من شأنها أن تجعل نفس التعلم فعالاً لبعض الطلاب وغير فعال للآخرين.

تعريف غريغور كما ورد في (Jonassen & Grabowski, 1993) حيث عرفه بأنه مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعتبر الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها، وتدور وجهة نظره حول الكيفية التي يؤدي العقل الإنساني بها وظائفه والتي يعكسها الفرد في سلوكه الظاهري حيث يظهر منه أن بعض العقول أفضل ما تكون أداءً في المواقف الحسية المادية وبعضها الآخر في المواقف المجردة وبعضها الثالث في الموقفين كليهما.

تعريف مالكوم وآخرين كما ورد في (Jonassen & Grabowski, 1993) الذين عرفوه على أنه طريقة الفرد في معالجة المشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم، كما يتضمن الأسلوب الذي يستخدمه المتعلم في حل أي مشكلة تواجهه خلال المواقف التعليمية.

تعريف كولب (Kolb,1984) حيث عرف أنماط التعلم على أنها الطريقة المفضلة لدى الفرد لإدراك المعلومة ومعالجتها.

تعريف كينسلا (Kinsella, 1994) حيث عرفت نمط التعلم بقولها «إنه يعود لطرق الفرد الطبيعية والمفضلة والعادات لامتصاصه ومعالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بصرف النظر عن طرق التعليم أو المحتوى».

تعريف كيفي (Keefe, 1979) الذي عرف أنماط التعلم على أنها صفات وسلوكيات إدراكية ووجدانية وفسيولوجية تشكل مؤثرات ثابتة نسبياً لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعلمية، إن أنماط التعلم من وجهة نظره عبارة عن الطرق التي يستجيب الطلاب من خلالها إلى الأوضاع التعلمية، وهي طرق التفكير واستعمال قدرات الفرد المفضلة، ولا نستطيع القول إنهم جيدون أو سيئون، إنهم ببساطة منطقة تفضيل وراحة وأولية الاستيعاب والتصرف في العالم الشخصي لكل شخص، وحسب وجهة نظره فإنه يربط الفروق الفردية مع التعلم الفعال.

اختلف التربويون في مجال أنماط التعلم من حيث أنماط التعلم التي ركزوا عليها والأبعاد التي تناولت هذه الأنماط، ومن هنا نشأت نماذج مختلفة لأنماط التعلم نذكر منها:

نموذج هيل **Hill**: ركزت الأبحاث على النمط الذهني cognitive Style، حيث اعتبره الطريقة التي يستقبل الطلاب بها المعلومات ويعالجونها لاستئناف المعاني من بيئتهم وخبراتهم الشخصية (Jonassen & Grabowski, 1993)، هذا وقد رأى أن الأنماط الذهنية تعتمد على الخلفية العائلية، والمواهب والأهداف الشخصية والخبرات التي تؤثر جميعها على الطرق المفضلة عند الفرد لإدراك

وتنظيم واسترجاع المعلومات، هذا وقد قام هيل بتطوير أداة لتشخيص النمط الذهني عند الفرد ، وأدرج أربعة أبعاد أساسية يتفاعل بعضها مع بعض، مكونة النمط الذهني عند الفرد وهي: الرموز ومعانيها ، المحددات الثقافية، أشكال الاستنتاج، الذاكرة التعليمية.

نموذج كولب **Kolb**: قسّم كولب خبرة التعليم إلى أربع مراحل ذات أنماط مختلفة (Jonassen & Grabowski, 1993)،وهي الخبرات المحسوسة (concrete experience) ، المشاهدة التأملية (reflective observation) ، التجريد المفاهيمي (abstract conceptualization) ، والتجريب النشط (active experimentation) ، ولكل من الأنماط الأربعة السابقة مواصفاته الفريدة به، فالأفراد التجريديون يعالجون المعلومات رمزياً ومفاهيمياً ، أما الأفراد الحسيون فيعتمدون على النوعية المحسوسة للخبرات، والأفراد النشطون يتوسعون في بيئتهم بالمعالجة الخارجية، أما المتأملون فيعتمدون على التأمل الداخلي للعالم الخارجي.

هذا وقد ميز كولب بين أربع طرق أساسية تربط العالم بالأنماط الأربعة السابقة، وهذه الطرق هي (divergers) وهم الذين تتكون خبراتهم من خلال المشاعر وتنتقل من خلال الأفكار، وهذا النمط يجمع ما بين الخبرات المحسوسة مع المشاهدة التأملية، و (assimilators) الذين تتكون خبراتهم من خلال الفهم والتجريد وتنتقل من خلال التفكير وهي تجمع ما بين مواصفات التجريد المفاهيمي والمشاهدة التأملية، و (convergers) الذين يعتمدون على التجريد وينتقلون إلى العمل، وهم يجمعون ما بين التجريد المفاهيمي والتجريب النشط، وأخيراً (accommodators) حيث تكون خبراتهم محسوسة من خلال الحس والمشاعر وتنتقل عن طريق العمل وبالتالي فهي تجمع ما بين الخبرات المحسوسة والتجريب النشط. ويرى كولب أن الاختلافات في أنماط التعلم تنجم عن وراثة، وخبرات حياتية سابقة، ومتطلبات البيئة الحالية، وأيضا من خلال التواصل الاجتماعي داخل الأسرة وفي المدرسة وفي العمل. هذا وقد طور كولب أداة على شكل استبانة لقياس الأنماط الأربعة.

نموذج دن ودن **Dunn & Dunn**: اهتم دن ودن في دراستهما لأنماط التعلم بعدة عناصر متفاعلة فيها عناصر بيئية ومتغيرات اجتماعية وانفعالية، وجسمية، لكل منها عوامل فرعية، فالمتغيرات البيئية تتضمن عوامل الصوت، الحرارة، الضوء، تصميم الأثاث ومقاعد الجلوس، أما المتغيرات الاجتماعية فتشمل للكبار: مجموعات التعلم، وجود أشكال للسلطة، التعلم بطرق متعددة، وللأطفال: الدافعية من الكبار، أما المتغير الاجتماعي فيشمل الدافعية والمسؤولية والتصميم والحاجة إلى بناء واضح. في حين أن المتغير الجسمي يتضمن الطعام والشراب والمضغ، الوقت من اليوم، الحركة، الوضع المفضل من سمعي أو بصري أو حركي.

ومن الناحية النفسية قسم Dunn& Dunn المتعلم من حيث ميوله في العمليات إلى: شمولي Global/تحليلي analytical، وحركي نشط impulsive/تأملي reflective، يمين/ يسار، والشكل التالي يبين المتغيرات المختلفة والأبعاد لأنماط التعلم. وقد طور Dunn & Dunn عدة أدوات لقياس أنماط التعلم بأبعاده المختلفة.

هذا ويرى دن ودن أن الطلاب ذوي الأداء الجيد في المدرسة يفضلون النمط السمعي و/أو البصري، بينما الطلاب ذوو الأداء الأكثر انخفاضاً يفضلون عادة النمط الحسي والحركي.

أما الافتراضات النظرية التي يقوم عليها نموذج Dunn & Dunn فهي:

- معظم الأفراد يستطيعون التعلم.
- البيئات التعليمية، المصادر، والأساليب المختلفة تلتزم بجوانب القوة في أنماط التعلم.
- لكل واحد يوجد جوانب قوة ولكن الناس المختلفون لديهم جوانب قوة مختلفة.
- الأفضليات التعليمية الفردية موجودة ويمكن أن تقاس بصدق.
- في حالة ملاءمة البيئة والمصادر والأساليب التعليمية للطلاب، فإن الطلاب يحصلون اكثر في امتحانات التحصيل والاتجاهات.
- معظم المعلمين يستطيعون أن يستعملوا أنماط التعلم كحجر زاوية في تعليمهم.
- كثير من الطلاب من الممكن أن يتعلموا لزيادة القوة في أنماط تعلمهم عندما يركزون على مادة أكاديمية جديدة.

وكما ذكرنا سابقاً فإن هناك أفراداً يستعملون في تفكيرهم الجزء الأيمن من الدماغ (يمينيون) وآخرون يستعملون الجزء الأيسر من الدماغ (يساريون) (Sims & Sims, 1995)، ومعظم الأفراد يفكرون باستعمال أحد جوانب الدماغ أكثر من الآخر، ولكن هذا لا ينفي أن البعض يستعملون الجانبين بصورة متكافئة، كما أن 30٪ من الأفراد هم يمينيون.

إن لكل نمط من أنماط التفكير صفاته الخاصة به، فاليساريون أكثر تنظيماً ومنطقيةً، كما يستخدمون الطرق البصرية للتفكير بصورة أكبر، ويفضلون الطريقة التحليلية في التفكير لحل المشكلات، ومن خصائصهم الأخرى التي تميزهم أن لديهم القدرة على رؤية صورة كاملة للمشكلة، كما أنهم ليسوا مبدعين في التخطيط أو تصميم البرامج، وهم ملتزمون بالقوانين، وغير مرنين في اتخاذ القرار، وهم يحاربون ضد التغيير. أما اليمينيون فيفضلون التفكير بصورة شمولية، أقل منطقيةً، وأقل تنظيماً، توجههم فراغي أكثر، كما أنهم مبدعون في حل المشكلات والتخطي واتخاذ القرار، وهم جيدون في جلسات العصف الذهني، والتصميم الأولي للبرامج، والعلاقات مع الآخرين، ومن الخصائص الأخرى التي تميزهم أنهم لا يتبعون تفاصيل المهمات بدقة، يسمحون بقدر من الحرية دون متابعات كافية، يستعملون العواطف أكثر من المنطق.

وهنا يأتي دور التعليم في هذا الجانب في محاولة حث المتعلمين على استخدام الجهة الأخرى من الدماغ التي لا يستعملونها إلى جانب الجهة التي يستعملونها، فمثلاً يمكن تصميم نشاطات لليساريين مثل تدريبهم على التخيل وأحلام اليقظة، ويمكن بالمقابل تدريب اليمينيين على حل المسائل الرياضية، وتدريبهم على التفكير التحليلي. كما يجب أن يوازن المنهاج بين الجوانب المتنوعة لملاءمة جميع أنماط التعلم، ووظائف الدماغ.

مثال:

سيتناول هذا المثال التالي مقترحاً لتخطيط درس بمراعاة أربعة أنماط للتعلم هي النمط الحسحركي Kinesthetic/Tactile، النمط المرئي غير اللفظي Visual/Verbal، والنمط المرئي اللفظي Visual/Nonverbal، والنمط السمعي اللفظي Auditory/ Verbal، وهذه الأنماط هي الأقرب إلى نموذج دن ودن (Dunn & Dunn,1993) والتي تقع تحت محور المتغيرات الجسمية كما أوردنا سابقاً.

الموضوع: الزاوية المركزية والزاوية المحيطية.

الصف: التاسع.

الأهداف:

أن يتعرف الطالب على الزاوية المركزية والزاوية المحيطية.

أن يستنتج العلاقة بين الزاوية المركزية والزاوية المحيطية المشتركتين بنفس القوس.

النمط السمعي

يقوم المعلم بإعطاء مقدمة عن الدرس والمعلومات التالية بشكل شفهي:

الدائرة: هي مجموعة من النقط في المستوى التي تبعد عن نقطة ثابتة (مركز الدائرة) بعد ثابت.

نصف قطر الدائرة: هو القطعة المستقيمة الواصلة من مركز الدائرة إلى أي نقطة من نقاطها.

الوتر: هو القطعة المستقيمة الواصلة بين أي نقطتين من الدائرة.

القطر: هو وتر الدائرة المار في المركز.

القوس: هو جزء من الدائرة.

الزاوية المركزية للدائرة: هي الزاوية التي يقع رأسها في مركز الدائرة.

الزاوية المحيطية: هي الزاوية التي يقع رأسها على الدائرة وضلعاها يحتويان على وترين في الدائرة.

نظرية: الزاوية المركزية تساوي ضعف الزاوية المحيطية المرسومة معها على نفس القوس.

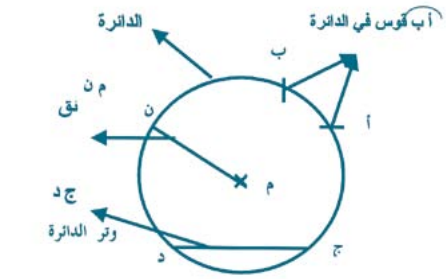
النمط المرئي اللفظي:

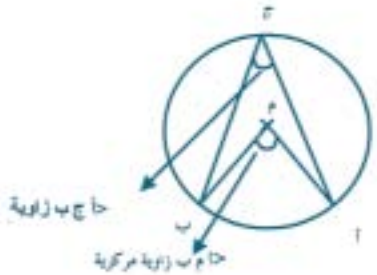
تتم كتابة التعريفات السابقة على اللوح أو على بطاقات يفضل أن تكون مصممة بطريقة لافتة للنظر في ألوانها وطريقة كتابتها (انظر البطاقات):

الدائرة: هي مجموعة من النقط في المستوى التي تبعد عن نقطة ثابتة (مركز الدائرة) بعد ثابت.	نصف قطر الدائرة: هو القطعة المستقيمة الواصلة من مركز الدائرة الى نقطة من نقاطها.
الوتر: هي القطعة المستقيمة الواصلة بين أي نقطتين من الدائرة.	القطر: هو وتر الدائرة المار في المركز.
القوس: هو جزء من الدائرة.	الرزاوية المركزية للدائرة: هي الزاوية التي يقع رأسها في مركز الدائرة.
الزاوية المحيطية: هي الزاوية التي يقع رأسها على الدائرة وضلعاها يحتويان على وترين في الدائرة.	نظرية: الزاوية المركزية تساوي ضعف الزاوية المحيطية مع المرسومة معها على نفس القوس.

النمط المرئي غير اللفظي:

يتم عرض اللوحتين التاليتين أمام الطلاب (انظر الشكل)، واشرح أجزاء الشكل للطلاب.





النمط الحسحركي:

يتم تصميم نشاطات حركية يقوم الطالب فيها بالقياس والرسم أو تكون على شكل ألعاب مثل لعبة التركيب التالية التي يطلب من الطالب فيها تركيب كل قطعة بما يلائمها (انظر الشكل):

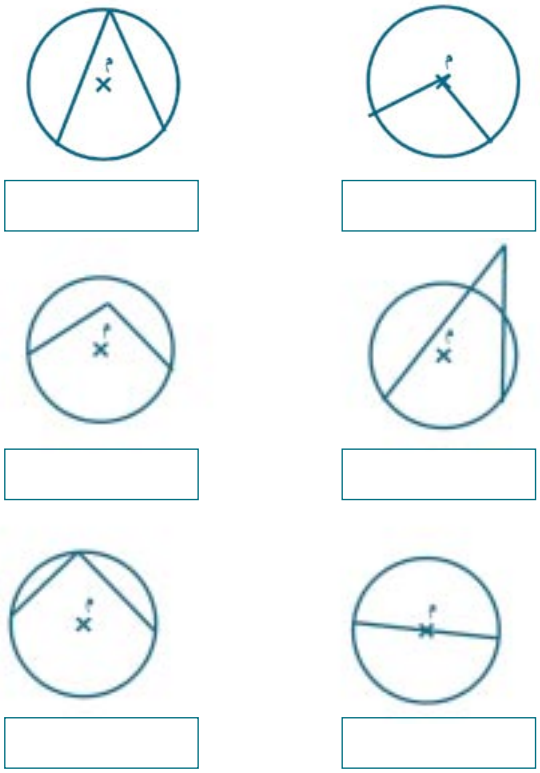
فيما يلي مقترح لورقة عمل فيها نشاطات ذات أنماط مختلفة ومتنوعة تحقق أهداف الدرس:

ورقة عمل

الزاوية المركزية والزاوية المحيطية

نشاط (1): (مرئي لفظي، مرئي غير لفظي، حسحركي)

اكتب في المستطيل المرفق لكل دائرة : زاوية مركزية، زاوية محيطية، غير ذلك بما يناسب كل شكل.



نشاط (2): (مرئي غير لفظي)
أي الأشكال التالية يحتوي على زاوية محيطية ومركزية مشتركتين بنفس القوس؟

نشاط (3) (نشاط حسحركي):
أ) استخدم المنقلة لقياس < س، < ص في كل شكل من الأشكال التالية:

< س = ...	< س = ...	< س = ...
< ص = ...	< ص = ...	< ص = ...

ب) ارسم دائرة مركزها م (داخل المستطيل المرسوم).
ارسم زاوية مركزية س داخل الدائرة.
ارسم زاوية محيطية ص مشتركة مع س بنفس القوس.
استعمل المنقلة لقياس < س، < ص.

< س = ...
< ص = ...

من (أ) و (ب) ماذا نستنتج؟

نستنتج أن الزاوية المحيطية تساوي ـــ الزاوية المركزية المشتركة معها بنفس القوس.

الخلاصة

بعد أن خضنا في بعض جوانب موضوع أنماط التعلم سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية من خلال المثال السابق، نستطيع أن نجمل الموضوع في أن المعلم يجب أن يكون واعياً لحقيقة أن الطلاب لا يتعلمون بنفس الطريقة، وأن الطريقة التي يعتقد أنها هي المثلى للتعليم ليس بالضرورة أن تكون الأفضل عند الطالب، كما على المعلم أن يحاول جاهداً التنويع قدر الإمكان في أنشطته التعليمية وفي وسائل تقييمه، حتى يضمن توافق أسلوب التعليم لديه مع نمط التعلم لدى المتعلم ولو لجزء من الوقت، إذ إن ملاءمة نمط التعليم عند المعلم مع نمط التعلم عند الطالب طوال الوقت قد تكون أمرا شبه مستحيل، كما على المعلم أيضا أن يبذل جهدا إضافيا لمحاولة تشخيص أنماط التعلم لدى طلبته حتى يسهل التعامل معهم بصورة فردية وجماعية.

ليانا جابر
معلمة رياضيات وباحثة في المركز

References:

Cruickshank, D., et al (1995). The Act of Teaching, pp 30-45, Mc Graw-Hill, Inc

Dajani, M, Y., (1999). The Language Learning Styles of Palestinian Foreign Language Learners at the 10 th Grade. Unpublished Master Thesis. Al-Quds University. Palestine.

Dunn, R., & Dunn, K., (1993). Teaching Secondary Students Through their Individual Learning Styles : Practical Approaches For Grades 7-12. Adivision of Simon & Schuster, Inc.

Fedler, R (1996). Matters of Style. ASEE Prism, December 6(4), pp 18-23. (www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/fedler/public/papers/Ls-prism.html).

Fedler, R (1993). Reaching The second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education. J.College Science Teaching, 23(5), pp 286-290. (www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/fedler/public/papers/Secondtier.html)

Hickcox, L. (1995). Learning Styles: A Survey of Adult Learning Style Inventory Model. In The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications of learning, Course Design, and Education. (edited by Ronald R. Sims & Serbrenia J. Sims, Greenwood. Press, Westport, pp 25-48. (www.Questia.com/PrintDIsplay.qst).

Jonassen, D & Grabowski, B, (1993). Handbook of Individual Differences: Learning & Instruction. Larence Erlbaum Associates, Inc., Publisher.

Keefe, J. W. (Ed). (1979). Student Learning styles: Diagnosing and prescribing programs. Reston, Va: National Association of Secondary School Principals.

Kinsella, K. (1994). Perceptual learning style survey. In Reid (1995). Learning Styles in ESL/EFL Classroom (233-234). Boston: Heinle and Heinle.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning & development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sims, R. & Sims, S. (edrs.), (1995). The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications For Learning, Course Design, and Education. Greenwood Press, London.

The Center of New Discoveries in Learning, 2000. School Smart Kids, 1(4) (www.how to learn.com/ndil3.html)

Thomson, B & Mascazine, J. (1997). Attending to Learning Styles in Mathematics and Science Classrooms. Eric Digest ED432440. (www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed432440.html).

في أنماط التعلم

أنماط التعلم: نظام الفورمات (4-MAT)

أنماط التعلم هو مدخل يزود المعلمين بنظام لكيفية تطبيق تفريد التعليمات في غرفة الصف. والافتراض الرئيسي أن كل الطلبة يمكنهم أن يتعلموا ولكن ليس بنفس الطريقة. فالطلبة المختلفون يتعلمون بشكل أفضل بطرق مختلفة، وليس هناك نوع معين من التعليمات يناسب كل الطلبة في نفس الوقت. يجب أن تراعى أنماط التعلم المختلفة عند إعداد وتطبيق تعليمات الدرس.

يتفق معظم التربويين على أن الطلبة يتعلمون بطرق مختلفة. غير أن الانتقال من هذا الافتراض البسيط والأساسي إلى تطوير نموذج تعليمات يستند إلى نظرية أنماط التعلم ومدعوم بالبحث والأدب التربوي ليس بالعمل السهل.

نماذج أنماط التعلم

هناك العديد من التعريفات لأنماط التعلم، غير أن المسح الذي أجرته إدارة اتحادات المدارس الأمريكية على الممارسين لعملية التعليم أفاد بأنهم اتفقوا على التعريف التالي لأنماط التعلم «يشير نمط التعلم إلى الطرق التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل» (AASA, page) أما الاتحاد القومي لمدراء المدارس الثانوية، فقد قدموا تعريفاً أكثر شمولاً وتعقيداً لنمط التعلم هو:

مزيج من الميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيًا على كيفية قيام المتعلم باستقبال وبالتفاعل مع وبالاستجابة إلى البيئة التعليمية. وتتمثل في أنماط السلوك والأداء التي يواجه بها الطالب الخبرات التربوية. وترجع جذور هذا الاختلاف إلى النظام العصبي والشخصية اللذين يشكلان ويتشكلان نتيجة تطور الشخص وخبرات التعلم في البيت والمدرسة والمجتمع (Keefe & Languis).

هناك ثلاثة نماذج مشهورة لأنماط التعلم هي: نموذج دن ودن Dunn and Dunn، نموذج الفورمات لمكارثي McCarthy MAT Model، ونموذج جريجورك Gregorc Mediation Ability Model للقدرات المتوسطة. وللأسف طورت هذه النماذج بشكل مستقل عن بعضها البعض، وكل واحد منها دون التعرف على عمل الآخرين. يقدم الجدول أدناه ملخصًا لهذه الأنماط من حيث: مطور النموذج، وأساسه النظري، والتعليمات التي يركز عليها كل نموذج من النماذج الثلاثة.

مطور النموذج	أساس النموذج النظري	التعليمات التي يركز عليها
آنتوني جريجورك، و كاثرين بتلر: نموذج القدرات المتوسطة.	القدرات المتوسطة: تعريف واستخدام القدرات الأربع وهي: التفكير التتابعي المادي، التفكير التتابعي المجرد، التفكير المجرد العشوائي، التفكير العشوائي المادي.	إدراك أن وضعية التعليمات تتأثر بنمط تعلم كل من الطلبة والمعلمين. والتأكيد هو على وعي الفرد بنموذج القدرات المتوسطة، ودمج هذه الأنماط في غرفة الصف.
ريتا دن وكينيث دن وماريو كاربو: نموذج أنماط التعلم.	النمط الذهني ونظرية جانبي الدماغ: مدخل تشخيصي باستخدام إطار عمل مكون من 21 نمط محدداً.	تحديد أنماط التعلم الرئيسية لكل طالب، ومطابقة التعليمات والأنشطة لأنماط تعلم كل طالب. وقد تم تحديد عناصر نمط التعلم من خلال خمس فئات: البيئي، والعاطفي، والاجتماعي، والجسمي، والنفسي.

مطور النموذج	أساس النموذج النظري	التعليمات التي يركز عليها
بيرنيس مكارثي: نظام الفورمات.	استخدمت كلا من نظرية جانبي الدماغ ونظرية النمط الذهني كأساس لتحديد أنماط التعلم على مسارين هما الإدراك والعمليات والتي نتج عنها أربعة أنماط تعلم هي: المتعلم التخيلي Imaginative Learner، والمتعلم التحليلي Analytical Learner، والمتعلم الديناميكي Dynamic Learner، والمتعلم المنطقي Common Sense Learner	المنهاج والأنشطة مصممة لتزويد كل التلاميذ بالتعليمات التي تراعي أنماط التعلم الرئيسة الأربعة. **Learning Styles**

نتج نموذج القدرات المتوسطة من اهتمام آنتوني جريجورك ودراسته للفروق الفردية وأثرها على حياة الفرد. وقد نظر جريجورك بأن الأفراد يتعاملون مع مهام الحياة بشكل رئيسي بتوظيف مساري الإدراك والعمليات كوسيطين للتفاعل والتعلم: كيف تدرك المهمات والأنشطة وكيف ترتب المهمات والأنشطة. بالنسبة للأفراد المختلفين، فإن كلا من هذين المسارين يظهر بدرجات مختلفة. وتختلف قدرات الإدراك بالنسبة للأفراد المختلفين من الإدراك المادي إلى الإدراك المجرد. كما يختلف ترتيب القدرات من الترتيب العشوائي إلى الترتيب المتسلسل. تركز نظرية القدرات المتوسطة على فهم الفرد لنفسه. وفي حالة تطبيقه فإن نموذج القدرات المتوسطة يوجد الأساس لتعريف المعلم والطالب بنمط تعلمهم. وعندما يفهم المتعلم نمط تعلمه فإنه يختار الإجراءات التي تتوافق مع أو تؤكد نمط تعلمه.

يؤكد تطبيق نموذج الفورمات لأنماط التعلم على تطوير واستخدام منهاج مصمم يراعي أنماط التعلم. وقد بني نظام منهاج الفورمات لمكارثي على نظرية ديفيد كولب والتي تفيد بأن الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة ويواجهون الأوضاع الجديدة بإحدى طريقتين : المشاعر أو التفكير(AASA). وقد تم تقسيم بُعدي التعلم هذين إلى أربعة أنماط تعلم رئيسية هي: المتعلم التخيلي، والمتعلم التحليلي، والمتعلم المنطقي، والمتعلم الديناميكي. وقد قامت مكارثي بوضع نظرية كولب موضع التطبيق. ويساعد نظام الفورمات على تطوير تعليمات تزود كل الطلاب بفرص تعلم عن طريق توظيف الأنماط الأربعة للتعلم بنفس الدرس. ويتم ترتيب التعليمات بحيث إن ربع وقت التعلم والتعليمات يكرس لكل صنف من تصنيفات أنماط التعلم. و«بهذه الطريقة يحصل الطلبة على فرصة للتعلم مهما كان نمط تعلمهم، وهذا غير متوفر في معظم المدارس هذه الأيام. وبرأي مكارثي يحصل المتعلم الديناميكي فقط على التعليم المناسب. أما الثلاثة الباقون فمضطرون للتعلم بنموذج التعلم الديناميكي» (page, McCarthy).

وبالملخص فإن هناك أشياء كثيرة مشتركة بين نماذج أنماط التعلم الثلاثة: جريجورك، ودن ودن، ومكارثي. فكلها تؤكد ضرورة مخاطبة الفروق الفردية في المتعلمين. وكلها تقترح بأن التعلم يكون أفضل عندما يتم تفريد التعلم أو عن طريق المجموعات الصغيرة. كما تقترح بأنه حتى تكون التعليمات فعالة، يجب تصميمها وتنظيمها لتلائم المتعلمين المختلفين وفق أنماط تعلمهم. وأخيرًا فقد تم تبني النماذج المختلفة وتطبيقها في مدارس مختلفة في الولايات المتحدة.

نظام الفورمات

يعتبر نظام الفورمات نموذجاً علاجيًا للتخطيط وحل المشكلات. وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير أو نمط للتعلم. وقد تم تطوير نظام الفورمات من قبل مكارثي بالاستناد إلى نظريات كولب. وتستند أنماط التعلم الأربع هذه إلى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات.

- المتعلم المتخيل: يبحث عن المشاركة الشخصية، والمعاني والترابطات في كل ما يتعلمه، يتفاعل جديًا ويتأمل بخبرته. يحتاج لمعرفة لماذا يتعلم شيئا معينا. أما استراتيجيات التعلم المرتبطة بهذا النمط فتشمل الاستماع والتحدث والتفاعل والعصف الفكري.
- المتعلم التحليلي: يبحث عن الحقائق والمعلومات، ويشكل الأفكار ويفكر من خلال الأفكار المجردة، ويفضل العمليات المجردة والتأمل، و يحتاج للتركيز على محتوى ما يتعلمه. استراتيجيات التعلم المناسبة له تتضمن المشاهدة والتحليل والتصنيف ووضع النظريات.
- المتعلم المنطقي: يتعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات. يحصل على المعلومات من خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة. يحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما يتعلمه. أما استراتيجيات التعلم

الملائمة لهذا المتعلم فهي التجريب والتفاعل.

- المتعلم الديناميكي: يتعلم من خلال الاستكشاف والبحث عن الإمكانيات والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ. يحب التجريب وفحص تجاربه عمليًا. يحب تطبيق ما يتعلمه في المواقف الجديدة وتبني ما يتعلمه وتعديله من خلال طرح أسئلة مثل ماذا إذا؟ يستخدم هذا النوع من المتعلمين استراتيجيات معينة مثل التعديل والتبني وحب المغامرة والإبداع. (The Australian Flexible Learning)

وينظر إلى نظام الفورمات كدورة من التعليمات تستند إلى أنماط التعلم الأربعة. وباتباع الخطوات الأربع من التعليمات في كل درس يمكن التأكيد بأنه سيكون لكل طالب جزء من الحصة يتألق فيه ويُشَد إلى الموضوع ويتعرض للتحدي.

ويمكن عرض خطوات التعليمات الأربع هذه في الجدول التالي:

نمط التعلم	الخطوة	وصف الخطوة	الأنشطة الملائمة
المتعلم التخيلي: يركز على الإحساس والمراقبة. يبحث عن المشاركة الشخصية، والتدخل، والبحث عن المعنى، وعمل الترابطات. السؤال الأساسي الذي يطرح هو لماذا؟	التحفيز: خلق الاهتمام.	هذه خطوة هامة يتم تجاوزها في المدارس. يتم وضع هذه الخطوة قيد التطبيق من خلال جعل الدرس ذا معنى لحياة التلاميذ. ومناقشة التلاميذ فيما يعرفونه عن الموضوع وفيما يرغبون بمعرفته عن الموضوع.	› الخريطة الذهنية. › العصف الفكري. › مشاهدة الفيديو. › عمل القوائم. › المناقشة. › عمل استنتاجات مرحلية.
المتعلم التحليلي: الاستماع إلى المعلومات والتفكير بها ، والبحث عن الحقائق، والتفكير بالأفكار، وتعلم ما يفكر به الخبراء، وتشكيل الأفكار. السؤال الأساسي الذي يطرح هو ماذا؟	الفحص: إيجاد الحقائق.	تعتبر هذه الخطوة تقليدية. ولكن يجب أن لا يتم إيجاد الحقائق فقط باستخدام الكتاب المقرر. ما يستدعي البحث عن مصادر مختلفة مثل (كتب، مواقع على الإنترنت، أشرطة فيديو،...إلخ)	› البحث في الإنترنت. › البحث عن كتب ملائمة في الموضوع. › البحث في الإنسيكلوبيديا. › الإشارة إلى التفسيرات. › مشاهدة الخرائط. › مقابلة الخبراء. › التفاعل مع برامج الكمبيوتر.
المتعلم المنطقي: التفكير والعمل، والتجريب، والبناء، وخلق الاستخدامات، وتطبيق الأفكار. السؤال الأساسي الذي يطرح هو كيف؟	التوسع: توظيف ما تم تعلمه.	تثبيت الدرس من خلال إكمال تمرين أو إبداع مشروع. ويمكن أن تكون المشروعات سهلة إلى درجة نشاط لمدة عشر دقائق أو تطوير محاولة لمدة ثلاثة أيام. ولامتلاك المادة يجب على الطالب أن يفعل شيئاً ما بما تم تعلمه.	› إتمام واجب كتابي (كتابة رسالة من أو إلى شخص في رواية، أو جريدة، أو مقالة) . › إبداع تمثيلات. › القيام بتجربة علمية. › كتابة أغنية أو قصيدة. › متابعة رحلة على الخارطة. › عمل كتيب أو لوحة.
المتعلم الديناميكي: العمل والشعور، البحث عن الإمكانيات المخبأة، والاستكشاف، والتعلم بالمحاولة والخطأ، والاكتشاف، وإبداع اقتباسات أصيلة. السؤال الأساسي الذي يطرح هو ماذا؟.	التميز: وضع كل الأشياء معاً، وتحليلها، ومشاركة المعرفة مع شخص آخر.	يشارك الطالب الآخرين ما تعلمه عادة من خلال القص سواء شفهيًا أو كتابة، أو من خلال إبداع ملف لأعماله. وعندما يدرِّس الطالب طالباً آخر ما تعلمه فهذا دليل كاف على معرفته بالموضوع.	› إبداع ملف لأعمال الطالب. › سرد القصص. › المشاركة في المشروعات. › عمل تقرير. › مشاركة الآخرين بأنشطة كتابية. › المشاركة في القصص الشفوية. › مراجعة القصائد. › المشاركة في الأغاني.

(Heart of Wisdom,The MAT System)

ويبين الشكل أدناه ملخصاً لمهارات أنماط التعلم:

المتعلم الديناميكي: إذا؟ › التعديل. › التكيف. › المغامرة. › الإبداع.	المتعلم التخيلي: لماذا؟ › الاستماع. › التحدث. › التفاعل. › العصف الذهني.
المتعلم المنطقي: ماذا؟ › المشاهدة. › التحليل. › التصنيف. › وضع النظريات.	المتعلم التحليلي: كيف؟ › التجريب. › التحسين. › المناورة.

أنماط التعلم ونظام الفورمات

Individual Differencies The MAT System

نظام الفورمات وعلاقته بجانبي الدماغ:

يرتبط كل نمط من أنماط التعلم بجانبي الدماغ. وقد تم تصميم نظام الفورمات بحيث يتم تزويد كل طالب بالمهمة المفضلة خلال كل درس. ويبين الجدول أدناه التعليمات الثمانية المقترحة من قبل هذا النظام.

الخطوة	الجانب الأيسر	السؤال المقترح	الجانب الأيمن
الخطوة الأولى		لماذا؟ (إثارة الدافعية)	التحدث عن تجربة معينة
الخطوة الثانية	التحليل والتأمل بالتجربة	ماذا؟ (استيعاب المفاهيم)	
الخطوة الثالثة			دمج التحليلات التأملية بالمفاهيم
الخطوة الرابعة	تطوير مفاهيم ومهارات	كيف؟(الفائدة)	
الخطوة الخامسة	ممارسة معطيات محددة		
الخطوة السادسة		ما للطالب إذا؟ (المواءمة)	ممارسة وإضافة شيء
الخطوة السابعة	تحليل التطبيقات لإيجاد العلاقة		
الخطوة الثامنة		أكثر تعقيدا	التطبيق على تجارب

(Individual Differencies, The 4MAT System, 1997)

مها قرعان
محاضرة وباحثة في المركز

المراجع:

American Association of School Administrators (1991). Learning styles: Putting research and common sense into practice. Arlington, VA.

Gregorc, A., & Butler, K. (1984, April). Learning is a matter of style. VocEd, 27-29.

Heart of Wisdom: The 4MAT System (2002), [On-line: http://www.homeschoolunitstudies.com/Ancienthistory/4mat.htm]

Individual Differences: The 4MAT System (1997), [On-line: http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/instructl4mat.html]

Learning Styles (2002), [On-line: http://www.unc.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm]

McCarthy, B. (1987). The 4MAT System: Teaching to learning styles. Barrington, IL: EXCEL, Inc.

The Australian Flexible Learning (2001), 4-MAT System, Australian National Training Authority, [On-line: http://flexways.flexiblelearning.net.au/index.jsp]

The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction (2002), [On-line: http://www.unc.edu/depts/ncpts/publications/learning styles.htm]

في التفكير

تعليم مهارات التفكير الناقد للصغار

تتناول هذه المقالة تعريف التفكير الناقد والمهارات العقلية والوجدانية المنبثقة عنه، كما تبين أهمية تعليمه وتورد طريقين لتعليم وتذويت مهارات التفكير الناقد عند الصغار.

يقدم التربويون العديد من التعريفات للتفكير الناقد ويتفقون على أن للتفكير الناقد أبعاداً معرفية وميولاً وجدانية. فحين يرى Lipman 1998 أن التفكير الناقد هو تفكير منظم، له معايير محددة ويشكل قاعدة لاتخاذ الأحكام، يرى Ennis 1985 أن التفكير الناقد هو تفكير منطقي وتأملي وهذا النوع من التفكير يقرر ما قد نؤمن به وما نفعله. ويرى Mc Peck 1981 أن التفكير الناقد يشمل فحص الادعاءات بعد تحليلها بدقة وذلك للحكم على مصداقيتها. ويورد Facione 1996 التعريف الذي أجمع عليه عدد من الخبراء المختصين بالموضوع، هذا التعريف يوضح بأن التفكير الناقد هو حكم منظم ذاتياً وهادف، وهو أداة ضرورية للاستقصاء. والتفكير الناقد يؤدي إلى التفسير interpretation، والتحليل analysis، والتقييم evaluation، والاستدلال inference، والشرح explanation، وتنظيم الذات self regulation.

وهذا النوع من التفكير لا يشكل عملية خطية بل هو عملية مترابطة ومتداخلة، فالمفكر الجيد يقيم الأدلة أو المعايير ليتوصل إلى تحليل وتكون له القدرة على شرح التحليل ويراقب ذاته وما يحمله من أفكار مسبقة وتحيزات وبالتالي يستطيع أن يصحح أفكاره. ويرى هؤلاء الخبراء أن المفكر الناقد يتمتع بالمهارات العقلية سابقة الذكر، وهو يتميز كذلك بميول وجدانية لخصها الخبراء في حب المعرفة inquisitiveness – التفهم وسعة الأفق open-mindedness – الميل إلى التحليل analyticity – التنظيم systematicity – النضج العقلي cognitive maturity – الرغبة في اكتشاف الحقيقة truth-seeking – الثقة بالذات critical thinking self confident.

ويوضح الشكل التالي مهارات التفكير الناقد الأساسية:

لماذا نعلم مهارات التفكير الناقد؟

من الطبيعي أن يتعلم الفرد مهارات التفكير الناقد ليكون قادرًا على اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات المستعصية في حياته وليستطيع أن يحمي ذاته ومصالحه. ولقد كان وما زال تحسين التفكير هدفاً ساميًا للتعليم منذ أيام أرسطو. وفي عصرنا هذا حيث يتفجر كمٌ هائلٌ من المعلومات أصبح من المحال لأفضل المعلمين أن يلم بالمعرفة كاملة، ولا يمكن للمتعلم أن يتلقى إلا جزيئاً صغيراً من المعرفة عن معلمه. ولكن يمكن لكل معلم جيد أن يعلم طلابه مهارات التفكير الناقد وبالتالي فهو يزود الطلبة بأساليب الحصول على المعرفة والمعلومات، كذلك بمهارات فحص وتقييم هذه المعلومات والحكم على صحتها. وعلى الرغم من تباين وجهات النظر التربوية إلا أنها جميعاً تتفق على أن التعليم الجيد هو التعليم الذي يعطي المتعلم دورًا فاعلاً فيستطيع أن يراقب تعلمه ذاتيا self regulated learning فيبني على خبراته ومعرفته السابقة وعلى اهتماماته. إن تنظيم الذات ومراقبة التعلم self regulation هو إحدى مهارات التفكير الناقد. كذلك تتفق هذه النظريات على أن التعليم الجيد هو الذي يأخذ المتعلم فيه دورًا نشطاً active role فيبحث عن معنى وتفسير للمعلومات الجديدة ويتساءل حولها ويضع فرضيات ويبحث عن أدلة لدعم أو لدحض المعلومات الجديدة. وهذه المهارات جميعها هي مهارات المفكر الناقد.

ويورد The Thinking Classroom مجموعة من المبررات لتعليم التفكير، من هذه المبررات:

> من الطبيعي أن يتعلم الفرد مهارات التفكير الناقد ليكون قادرًا على اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات المستعصية في حياته وليستطيع أن يحمي ذاته ومصالحه.

- إن الطلبة لا يمتلكون طرق التفكير والمهارات العقلية الجيدة من خلال حفظ الموضوعات الدراسية المختلفة واسترجاعها.
- التفكير الجيد يؤدي إلى فهمٍ أعمق للمادة، ويؤدي كذلك إلى ربط الموضوعات الدراسية ببعضها بشكل أفضل.
- تشير الدراسات إلى أن التفكير الجيد قابل للتعلم وللتعليم teachable and learnable وبالتالي فإن واجب المعلمين مساعدة طلابهم على التفكير بشكل جيد.

تعليم مهارات التفكير الناقد

والسؤال المهم هو : كيف نعلم مهارات التفكير الناقد للطلبة في المدارس؟

يرى Paul 1998 أن الأطفال يأتون إلى المدرسة دون القدرة على التفكير الناقد ويكون تفكيرهم متمركزاً حول ذواتهم وحول رغباتهم وهو يؤكد أن من واجب النظام التعليمي مساعدتهم ليكونوا أشخاصًا مسؤولين وعادلين متسلحين بمهارات عقلية وميول إيجابية.

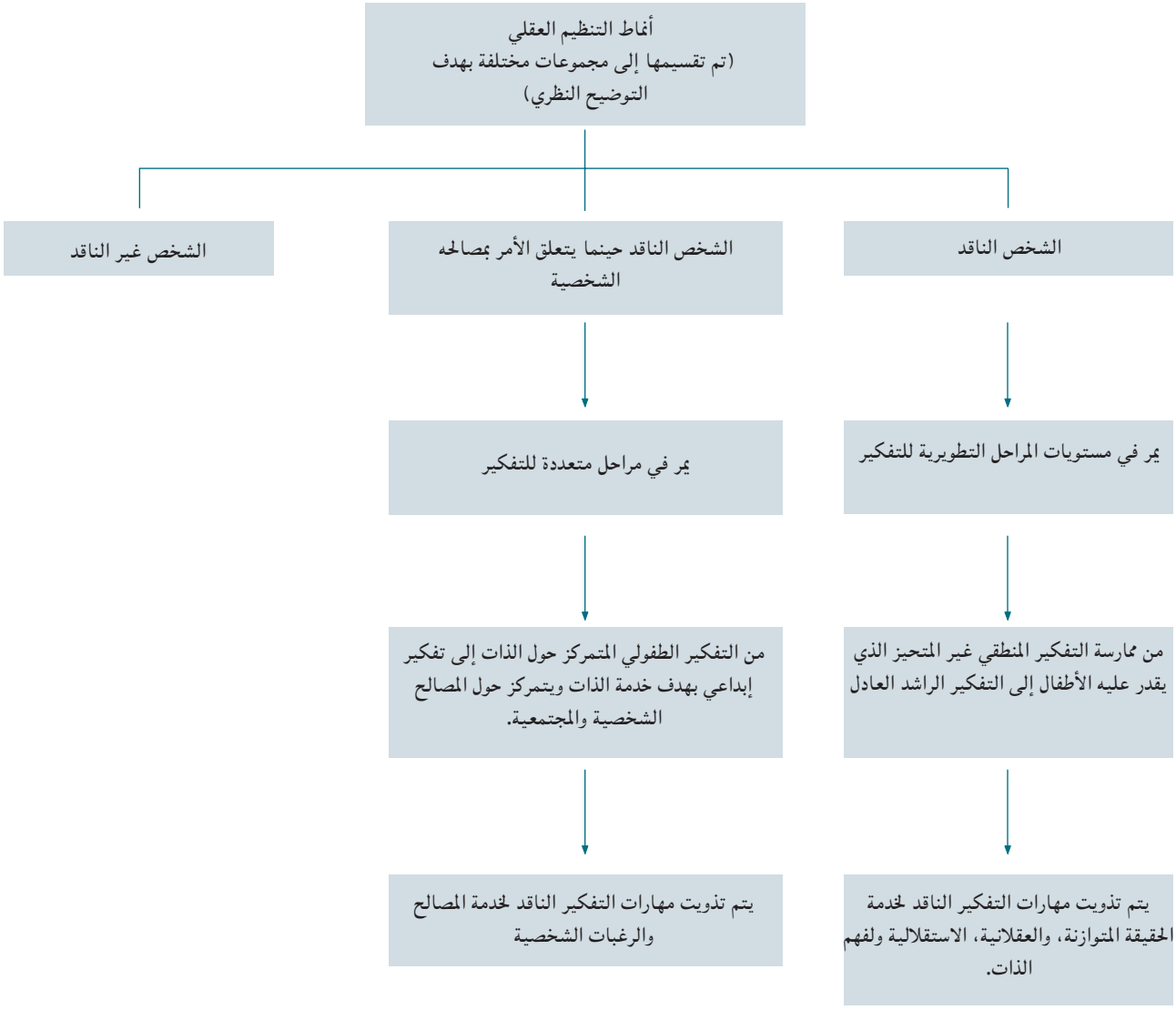
ويميز Paul بين ثلاثة أنماط من التنظيم العقلي للأفراد. وهو يرى أن الفرد قد يكون مفكرًا ناقدًا أحياناً ولكن في أحيان أخرى يكون مفكرًا غير ناقد.

- تُدرِج المعايير التربوية الحديثة مهارات التفكير الناقد والإبداعي كمتطلب أساسي لتعليم المواد المختلفة.
- العديد من الامتحانات المقننة مثل TOFEL- GRE تمتحن قدرة الفرد على استخدام المعلومات وتطبيقها ما يتطلب مهارات التفكير الناقد.

> إن الطلبة لا يمتلكون طرق التفكير والمهارات العقلية الجيدة من خلال حفظ الموضوعات الدراسية المختلفة وإسترجاعها.

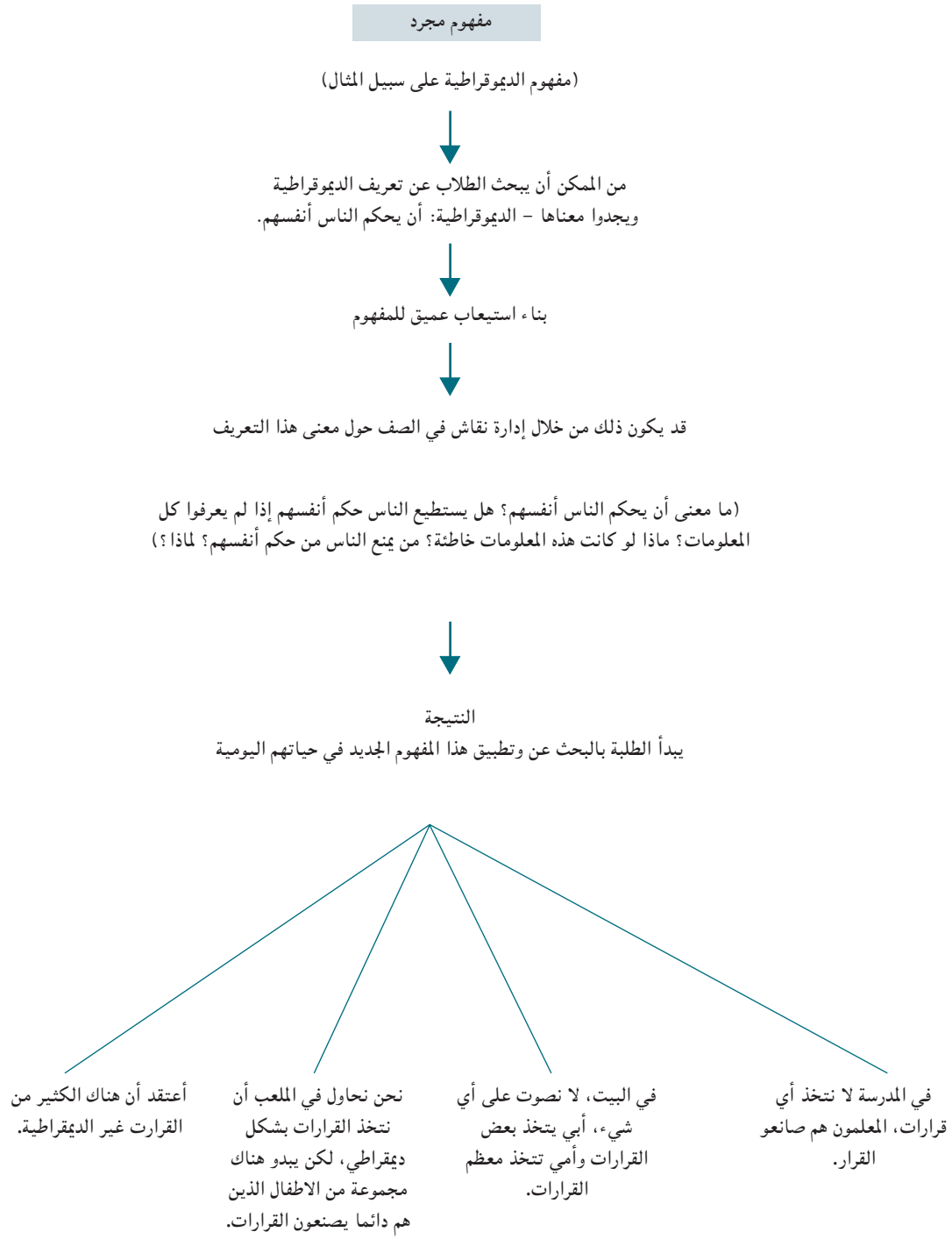
الشكل رقم (1)

Three Models of Mental Organization



ويقدم Paul بعض الأساليب التي تساعد الطلبة على تذويت مهارات التفكير الناقد منها استخدام الدراما لتعميق استيعاب مهارات التفكير الناقد، كذلك فهم المفاهيم المجردة من خلال استخدام أمثلة من الحياة اليومية.
والمقصود بتذويت مهارات ومفاهيم التفكير الناقد أي جعل هذه المهارات جزءا من المهارات التلقائية التي يكتسبها الأطفال. مثلا عندما نتحدث عن تذويت مفهوم الديموقراطية فمن الممكن اتباع طريقة الأمثلة:

الشكل رقم (2)


مفهوم مجرد
(مفهوم الديموقراطية على سبيل المثال)
من الممكن أن يبحث الطلاب عن تعريف الديموقراطية
ويجدوا معناها – الديموقراطية: أن يحكم الناس أنفسهم.
بناء استيعاب عميق للمفهوم
قد يكون ذلك من خلال إدارة نقاش في الصف حول معنى هذا التعريف
(ما معنى أن يحكم الناس أنفسهم؟ هل يستطيع الناس حكم أنفسهم إذا لم يعرفوا كل
المعلومات؟ ماذا لو كانت هذه المعلومات خاطئة؟ من يمنع الناس من حكم أنفسهم؟ لماذا؟)
النتيجة
يبدأ الطلبة بالبحث عن وتطبيق هذا المفهوم الجديد في حياتهم اليومية
في المدرسة لا نتخذ أي قرارات، المعلمون هم صانعو القرار.
في البيت، لا نصوت على أي شيء، أبي يتخذ بعض القرارات وأمي تتخذ معظم القرارات.
نحن نحاول في الملعب أن نتخذ القرارات بشكل ديمقراطي، لكن يبدو هناك مجموعة من الاطفال الذين هم دائما يصنعون القرارات.
أعتقد أن هناك الكثير من القرارت غير الديمقراطية.

استخدام الدراما في توضيح المفاهيم المجردة

يمكن للمعلم أن يوضح للطلبة المفاهيم المجردة من خلال استخدام الدراما، فمثلا لو أراد المعلم توضيح المعنى المقصود بالتنظيم العقلي (الشكل رقم 2) دون أن يربكهم بالمصطلحات التربوية وذلك من خلال ابتكار شخصيات طفولية تتحدث كل منها عن ذاتها. وهو بالتالي يجذبهم للشرح ويشجعهم على «التفكير في تفكيرهم!»

إن خلق هذه الشخصيات هو بغرض التوضيح فحسب، والأطفال الذين يطورون أساليب تفكير مماثلة لا يستطيعون وصف تفكيرهم كما تصفه هذه الشخصيات المبتكرة.

الطفل غير الناقد: ليلى الساذجة!

لا أحتاج أن أفكر، أفهم كل شيء دون تفكير. أنا أفعل كل ما يخطر ببالي، وأصدق كل ما أسمعه! أصدق كل ما أشاهد على التلفاز. أنا لا أتساءل حول أي شيء ولا أضيع وقتي في محاولة تحليل الأشياء. ولماذا التعب، دائما يحاول أحد مساعدتي. من الأسهل أن أقول «لا أعرف» بدلاً من القيام بالكثير من الأعمال! ولماذا أهتم بنفسي حينما يهتم والداي والمعلمون بي؟ أنا أوافق أصدقائي دائمًا وأتصرف حسبما يقررون.

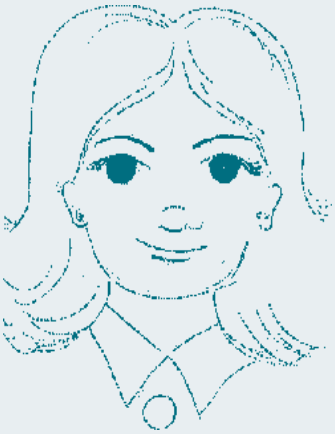
بالأمس كان عندي واجب حساب ولم أعرف أن أحله، فبدأت بالبكاء وجاء أبي وحله لي! التفكير يدخلني في مشاكل، من الأفضل لي أن لا أفكر.

الطفل الذي يستخدم التفكير الناقد لتلبية رغباته: سامي الماكر..

أنا أفكر كثيرًا، التفكير يساعدني على خداع الناس والحصول على ما أريد. أنا أصدق ما أريد تصديقه، أي شيء يمكنني من الحصول على مبتغاي. أنا أجادل كل من يطلب مني أن أعمل شيئاً لا أريد أن أقوم به. أستطيع أن أقنع والداي بما أشاء، وأجعل الأطفال الآخرين يفعلون ما أطلبه منهم. أحيانا أقول «لا أستطيع»

وأنا أعرف أنني أستطيع، لكني لا أريد.

هل تعلم أنك تستطيع الحصول على ما تريده من الناس إذا عرفت كيف تتلاعب بهم. لقد سهرت ليلة أمس حتى الساعة 11بعد أن جادلت أمي حول موعد نومي. إن التفكير يساعدني على قول كل ما يحب الآخرون سماعه، أحيانًا لا يكون ما يريد الناس سماعه حقيقيًا، لكن ذلك لا يهم، إذ إن قول الحقيقة يسبب المشاكل. بإمكانك خداع الآخرين إذا عرفت كيف تفعل ذلك، حتى أنك بإمكانك خداع نفسك.



الطفل الناقد: رزان العادلة

أنا أفكر كثيرًا، إن التفكير يساعدني على التعلم وعلى فهم الأشياء. أنا أريد أن أفهم والداي وأصدقائي، وأريد أن أفهم نفسي والأعمال التي أقوم بها. أحياناً أقوم بعمل أشياء لا أفهمها، ليس من السهل فهم الجميع وفهم كل شيء. الكثير من الناس يقولون أشياء ويتصرفون بشكل مغاير تمامًا. لا تستطيع أن تصدق كل ما يقوله لك الآخرون، ويجب أن لا تصدق كل ما تشاهده على التلفاز. كثيراً ما يقول الناس أشياء ليسعدوك لأنهم يريدون شيئا منك.

أريد أن يكون العالم مكانا أفضل ليس لي ولأصدقائي فحسب، بل لجميع الناس. حتى تفهم الآخرين يجب أن تضع نفسك مكانهم وأن تنظر للأمور من وجهة نظرهم. لقد غضبت من أخي ليلة أمس لأنه أراد أن يشاهد برنامجًا في نفس وقت مسلسلي المفضل، حتى فهمت أنه يريد أن يشاهد البرنامج لأن عليه أن يكتب تقريرًا عنه لمعلمه، ليس من العدل أن لا أسمح له بحضور برنامجه إذن. من الأسهل أن أكون أنانية وأفكر فقط فيما أحبه. لكن إذا لم أفكر أنا في الآخرين فلماذا سيفكرون هم بي؟ أريد أن أكون عادلة مع الآخرين لأني أتوقع منهم أن يكونوا عادلين معي.

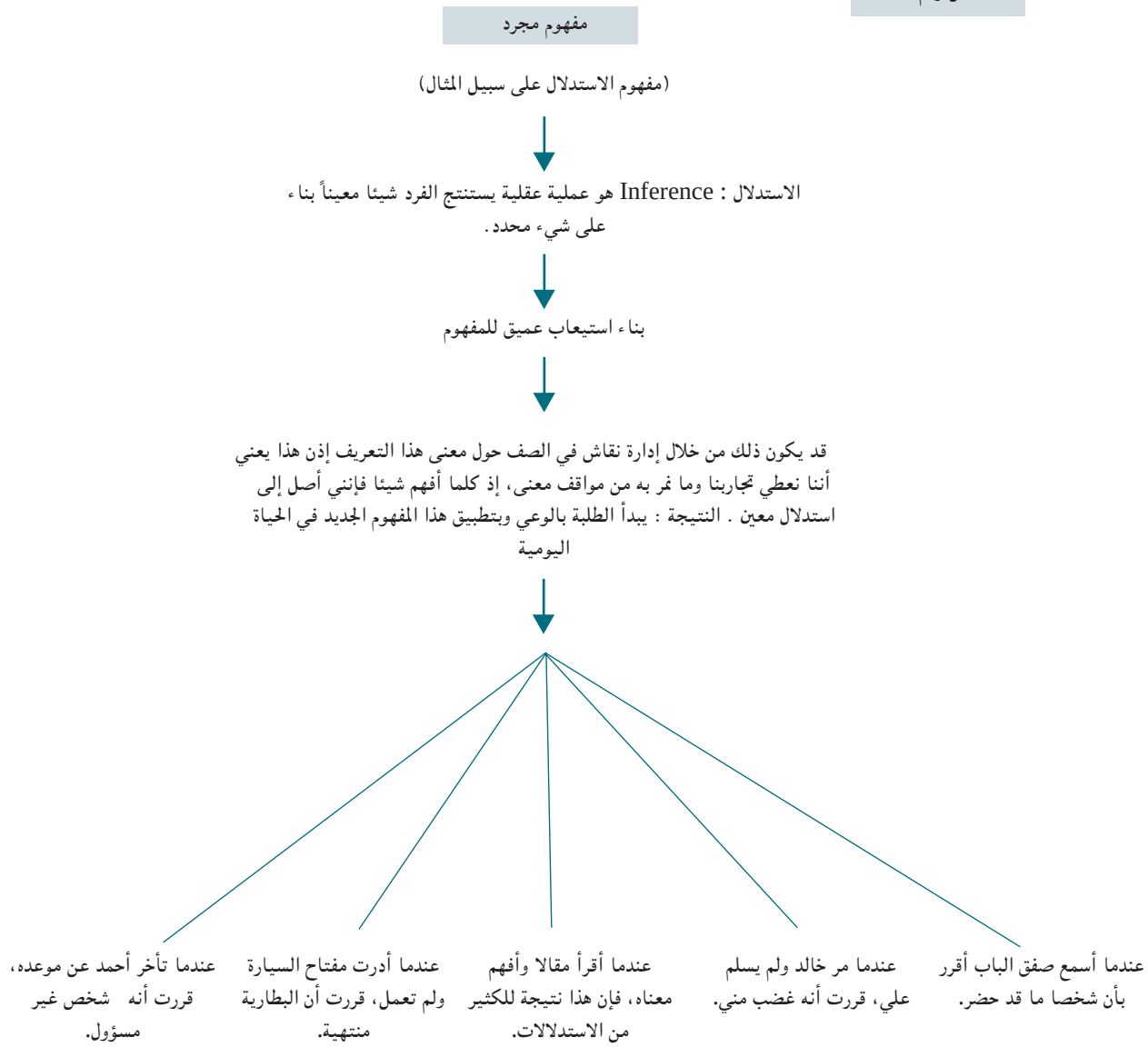
يمكن للمعلم أن يقول لطلبته مثلاً : «اروِ حادثة تصرفت بها مثل ليلى»، «من من طلبة الصف يذكركم برزان، لماذا»، «اجرِ حوارًا بين الشخصيات الثلاث عن موضوع معين» والمعلم بهذا يزيد من وعي طلبته لطرق تفكيرهم المختلفة.

فهم المصطلحات المجردة من خلال الأمثلة

يعتبر إعطاء الأمثلة أداة قوية لتعليم الطلاب، فكل ما في العالم الحقيقي هو مادي وملموس وما كان مجردًا يجب أن يترجم إلى مواقف محسوسة حتى يتم فهمها. والأمثلة الحيوية هي التي تجعل المفاهيم المجردة واضحة وتلقائية. لو افترضنا أن معلماً يريد أن يعلم مهارتي الاستدلال والافتراض لطلبة الصف الثالث الابتدائي. لا يمكن لهذا المعلم أن يمرر هذه المهارات للطلبة من خلال تعريف هذه المهارات. فالتعريف يوضح أن الاستدلال : Inference هو عملية عقلية يستنتج الفرد شيئا معينا بناء على شيء محدد، وقد يكون الاستدلال صحيحاً أو خاطئاً، مبرراً أو غير مبرر. وأن الافتراض: Assumption هو ما نسلم به دون تفكير. التفكير الإنساني هو تفكير استدلالي، كل الخبرة الإنسانية مبنية على افتراضات. والافتراضات قد تكون مبررة أو غير مبررة ويعتمد ذلك على الأسباب التي تجعلنا نسلم بها. هذه التعريفات تبدو مبهمة، إلا أن الأمثلة توضح ما هو المقصود بالاستدلال والافتراض. هذا المثال هو للمعلمين لتوضيح معنى الاستدلال.

يعتبر إعطاء الأمثلة أداة قوية لتعليم الطلاب، فكل ما في العالم الحقيقي هو مادي وملموس وما كان مجردًا يجب أن يترجم إلى مواقف محسوسة حتى يتم فهمها.

الشكل رقم (3)



إحدى مهارات التفكير الناقد الأساسية هي إدراك الاستدلالات التي نتوصل إليها وملاحظة الافتراضات التي نبني عليها هذه الاستدلالات وإعادة بناء هذه الافتراضات في ضوء المعلومات والأدلة الجديدة. هذا الفهم والحساسية للاستدلالات التي نستدلها والافتراضات التي نبني تفكيرنا عليها يساعدنا على التمييز بين المعطيات الأساسية للخبرات التي نمر بها وبين تفسيرنا لهذه الخبرات. وبالتدريج يساعدنا هذا الفهم على الاكتشاف بأن هذه الاستدلالات تتأثر إلى حد بعيد بوجهات نظرنا وهذا يمكننا من توسيع آفاق تفكيرنا ورؤية المواقف من عدة وجهات نظر.

يمكن توضيح معنى الاستدلال والافتراض من خلال المثال التالي: يستدل الأشخاص المختلفون من الموقف ذاته استدلالات مختلفة، ذلك لأن الأشخاص ينظرون إلى الموقف ذاته من وجهات نظر مختلفة. لو رأينا شابا ملقى على جانب الرصيف. فقد يعتبره أحدنا بأنه «متسكع وثمل، ولذلك هو ملقى على جانب الرصيف»، بينما يرى آخر بأنه «مسكين وبحاجة إلى المساعدة». كل من هؤلاء الأشخاص استدلوا دلالات مختلفة من الموقف ذاته. فالشخص الأول يرى أن الأشخاص مسؤولون عن تصرفاتهم وعمّا يحدث لهم وأن من واجبهم الاعتناء بأنفسهم، بينما ينظر زميله للموضوع من زاوية أخرى، أن

الأفراد قد يكونون ضحايا لمشاكل الحياة وللضغط الذي يتعرضون له فلا يستطيعون مواجهة كل ذلك. ومن أجل التوضيح يمكن إعادة ترتيب المثال بالشكل التالي:

الشكل رقم (4)

الشخص الأول

الموقف: شاب ملقى على جانب الرصيف
الافتراض: المتسكعون والثملون فقط هم الذين يلقون بأنفسهم على جانب الأرصفة.
الاستدلال: هذا الشاب متسكع وثمل.

الشخص الثاني

الموقف: شاب ملقى على جانب الرصيف
الافتراض: كل من هو ملقى على جانب الرصيف يحتاج للمساعدة.
الاستدلال: هذا الشاب بحاجة إلى المساعدة.

إذا استطاع الطلبة ملاحظة الاستدلالات التي يستدلونها بناء على الافتراضات التي يؤمنون بها، فإنهم بذلك يبدأون بالسيطرة على تفكيرهم. ذلك أن التفكير الإنساني هو تفكير استدلالي. أي أننا نقوم بإعطاء كل ما نقوم به معنى، فمثلاً هل نحن نستريح أم نضيّع وقتنا؟، هل أنا ثابت على موقفي أم عنيد وغير متفهم؟، هل أنا متعاون مع أصدقائي أم أنهم يستغلونني؟
والآن، كيف نستطيع ـ نحن المعلمين ـ أن نساعد طلابنا على إدراك الافتراضات التي يفترضونها وملاحظة الاستدلالات التي يستمدونها من المواقف المختلفة، أي كيف نساعدهم على إدراك وجهات النظر التي بدأوا يكوّنونها حول العالم. إن كل موضوع دراسي يقدم العديد من الفرص التي تساعد الطلبة على زيادة الوعي والحساسية للافتراضات وللاستدلالات. وهذه طريقة بسيطة للبدء... يمكن للمعلم أن يعطي طلابه تمارين في الاستدلالات ليمارسوها في مجموعات صغيرة.

الشكل رقم (5)

الموقف		الاستدلال الذي قد يصل إليه الطلبة
إذا كانت الساعة الثانية	←	حان موعد الغداء.
إذا كانت لينا في الصف الثامن	←	لا بد أن عمرها 14 سنة.
إذا رأيت طابورا متوقفا من السيارات	←	لا بد أن هناك حاجزا عسكريا.
إذا سمعت صوتا عنيفا	←	لا بد أنهم يقصفون مكانا ما.
إذا رأيت السماء سوداء	←	لا بد أنها ستمطر.

بعد أن يتأكد المعلم بأن الطلبة قد استوعبوا مفهوم ومعنى الاستدلال، يمكن أن يتابع معهم هذه المهارة لمساعدتهم على الإدراك بأن كل استدلال يصلون إليه هو نتيجة لافتراض يفترضونه.

الشكل رقم (6)

الموقف	الاستدلال	الافتراض
إذا كانت الساعة الثانية	حان موعد الغداء.	كل الناس يتناولون غداءهم الساعة الثانية.
إذا كانت لينا في الصف الثامن	لا بد أن عمرها 14 سنة.	كل من في الصف الثامن يبلغون 14 عاما.
إذا رأيت طابوراً من السيارات	لا بد أن هناك حاجزاً عسكريًا.	كل أزمة مرور سببها الحواجز العسكرية.
إذا سمعت صوتاً عنيفاً	لا بد أنهم يقصفون مكاناً ما في رام الله.	كل صوت عنيف سببه القصف.
إذا رأيت السماء سوداء	لا بد أنها ستمطر.	عندما تتجمع الغيوم السوداء فإنها تمطر.

ويتابع المعلم أسئلته حول الافتراضات التي يفترضها الطلبة، وهل هذه الافتراضات مبررة منطقياً أو غير ذلك. وبالطبع ليس من الضروري أن يتفق كل الطلبة على نفس الاستدلالات والافتراضات التي تقف خلفها. لكن المهم هنا أن يدرك الطلبة أن كل واحد قد يفترض الكثير من الأشياء والتي يجب عليه عدم التسليم بأنها حقائق مطلقة، بل يجب ملاحظتها والتساؤل حولها. عندما يبدأ الطلبة بفهم الاستدلالات التي يشكلونها والافتراضات التي يؤمنون بها فإنهم سيدركون الأشياء التي كانوا يقومون بها ويقبلونها من الآخرين دون نقاش، وبهذا يبدأون بفهم أن وجهات نظرهم هي التي تشكل مواقفهم وتعطي خبراتهم معنى.

دعاء دجاني
معلمة لغة إنجليزية وباحثة في المركز

References:

Ennis, R. (1989) Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and needed research. Educational researcher. 18, 4-10.

Facione, P. (1996) Critical Thinking. What Is It and Why It Counts? U.S.A: the California Academic Press.

Lipman, M. (1988) critical Thinking: What can it be? Educational Leadership, (46), 38-43.

Paul & Weil, (1995) Critical Thinking Handbook. Foundation for critical thinking. Sonoma Mountain Road.

مداخلة

إعادةُ مُسَاءَلَةِ «الشكل» في «الدراما في التربية»

إشارة – ما قبل المداخلة

هذه المداخلة المترجمة من الإنجليزية إلى العربية هي عبارة عن مداخلة كتبها البروفسور ديفيد ديفز (David Davis) أحد أبرز الأساتذة العاملين في مجال «الدراما في التربية – Drama in Education» وقد واكب بصورة تفاعلية معظم الرواد الذين عملوا في هذا الحقل، ولذلك فإن نظرته إلى هذا المجال تبدو ذات أهمية خاصة، فهو يعيد مساءلة دور الدراما في التربية، وطرح العديد من القضايا التي يمكن لها أن تشكّل إطاراً للمناقشة والبحث والتحليل. إن الأسماء التي ترد في هذه المداخلة تشكل علامات بارزة، يعرفها جيدًا المطلعون أو المشتغلون في مجالي المسرح والدراما في التربية. إن هذه المداخلة تعكس رؤية مغايرة للصورة النمطية السائدة حول العالم فيما يخص الفن والتربية معًا وفي علاقتهما الفعلية والمباشرة بالواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، كما أنها تركز على دور الإعلام في ترويج الأفكار الجاهزة التي لا تقفز فقط على الخيال بل تصرعه، إن أهمية هذه المداخلة تنبع من كونها تضع أهمية بالغة للخيال والتعليل في السياق التربوي (التعليمي – التعلمي) ومن هنا ارتأينا نشرها على الرغم من أنها قد تبدو في بعض أفكارها والأسماء التي ترد فيها غريبة على الكثير من المعلمين إلا أنها معروفة للمعلمين الذين يوظفون الدراما في تعليمهم كما أن أفكارها الأساسية يمكن استنباطها بسهولة من قبل المعلمين عمومًا، وبخاصة أنها تتناول قضايا لها علاقة بالنظرة إلى الشرق وبخاصة بعد أحداث الحادي عشر من أيلول 2001 في الولايات المتحدة الأمريكية. آملين لهذه المداخلة أن تشكّل مدخلاً يتيح لنا، هنا في فلسطين، مواكبة الحوار الذي يجري في العالم، وبخاصة أن اهتمامًا رسميًا وأهليًا آخذاً بالتنامي في مجال توظيف الدراما في سياقات تعليمية، علّنا نفيد منه في عملنا سواء أكان ذلك في حجرة الصف أم في الأنشطة الدرامية مع الصغار خارجها.

كما أننا نود التعبير عن شكرنا للبروفسور ديفز على سماحه لنا بترجمة هذه المداخلة التي عرضها في مؤتمر حول الدراما في التربية في أثينا/اليونان 2001، ولموافقته على نشرها في «رؤى تربوية».

العولمة – حقوق مصادرة

نعيش هذه الأيام في زمن يعاد فيه تعريف الكثير من الأساسيات والمفاهيم في محاولة لإنشاء نظام عالمي يمكّن العولمة من أن تجد لها مكانا آمنا لقيامها؛ عالم يعاد فيه تعريف حقوق الإنسان، ويتم طمسها. في إنجلترا – حيث أكتب هذه المقالة – هناك محاولات حثيثة جارية للتصديق على مشروع قانون يسمح باعتقال أي شخص أجنبي يشتبه بكونه إرهابيًا، حتى لو لم تكن هناك أدلة كافية لمحاكمته. ويودون مداولة هذا القانون والتصديق عليه خلال ثلاثة أيام فقط، وسيسمح هذا القانون باعتقال هؤلاء الأشخاص لمدة غير محددة دون محاكمة، ودون أدلة يمكن استخدامها أمام المحكمة، وسيعطى المتهم الحق في الاستئناف فقط أمام لجنة تجتمع سرًا، لا يحضرها المتهم، ولا من يمثله، ولن يعرف الشخص الاتهامات الموجهة ضده؛ فكل ما يشترط ليتم اعتقاله هو أمر من

وزير الدولة. وفي الولايات المتحدة، قام الرئيس جورج بوش بالتصديق على أمر يسمح للجان العسكرية بمحاكمة الإرهابيين الأجانب، وبتطبيق حكم الإعدام عليهم إذا ما وافقت أغلبية 2 من 3 من أفراد اللجنة على ذلك. هذه التشريعات هي تشريعات ديكتاتورية، ولكنها تتم في ديمقراطيات، تتم دون معارضة من قبل أغلبية السكان، مع أن الكثير منهم قد يبدون الانزعاج منها. وتتم في الوقت نفسه الاستعدادات للقيام بحرب ضد العراق.

إن هذا الذي يجري في العالم يدفعنا إلى إعادة فحص أساليبنا الفنية المتعلقة بالدراما ومساءلتها، ولكي نرى ما إذا كانت الأساليب التي ننتهجها حالياً كافية لتلبية احتياجات هذه المرحلة أم هي بحاجة إلى إعادة نظر وتقييم. وفي ضوء ذلك فإن ما سأشرع في تفحصه، في هذه الورقة، يتناول بعداً واحداً، وهو البعد المتمثل في العلاقة ما بين «الدّال» و«مَدلول»؛ علاقة الفعل والشيء والصورة وما يحيلون إليه.

صور درامية – الدال والمعنى

سأعرض، ابتداءً، سلسلة من الحالات، أو السيناريوهات، التي قد تمثل لحظات مأخوذة من مسرحية تتناول الوضع الحالي في العالم. لنتخيل معلم دراما يعمل مع مجموعة من الأطفال صغار السن، سيعمل المعلم على تشجيع الصغار لفهم ما يحدث في أفغانستان عبر أخذ بعض الصور من وسائل الإعلام، التي قد أنتَجت أصلاً معنى؛ كمعنى البرقع الذي ترتديه النساء في أفغانستان فهو يعني الكبت، أو العرب التي تعني الإرهاب... وهكذا، ومن ثم البحث في طبقات أخرى من المعنى لتحويلها إلى صور مسرحية. إن للشكل أهمية جوهرية في هذه الحالة، لأن الشكل هنا، هو المضمون. وعملية تحويل الصور الإعلامية إلى صور مسرحية تبدو في غاية الأهمية؛ لنتخيل أن هؤلاء الصغار يعملون على صنع كولاج من المشاهد في العالم اليوم؛ المجموعة الأولى من المشاهد كان موقعها مدرسة للأمم المتحدة في بيشاور في الباكستان، وأقيمت هذه المدرسة لأطفال الشوارع الأفغان، الأطفال قليلي الحظ الذين لم يستطيعوا أن يلجأوا إلى مخيمات اللاجئين، هم يجمعون النقود من العمل في تنظيف الحافلات، وحياكة السجاد، والبحث في النفايات والمجاري. في هذا المشهد، هناك مجموعة من الأطفال في السابعة من العمر يتلقون الدروس، يجلسون متكئين على الجدران ويصيحون: «فوق – تحت – يمين – فوق – تحت – يسار...» ويحركون عصا صغيرة في هذه الاتجاهات، وهم يتعلمون كيف ينظفون أسنانهم بالفرشاة، ويتبادلون مشطًا يتيمًا، ويتعلمون كيف يمشطون شعورهم، ويتضمن منهاجهم أن يتعلموا كيف يغسلون أرجلهم بعد الرجوع من البحث بين النفايات والمجاري، ويقلدون حركات غسل الأرجل بقطعة من القماش. في مشهد آخر هناك مجموعة من الأطفال يحيطون بجموعة من الملابس المستعملة التي قامت إحدى وكالات الإغاثة بالتبرع بها، وهناك طفلة تتمنى أن تحصل على قميص زهري اللون من بين الملابس، لأنها لم تملك في حياتها ملابس بهذا اللون. في مشهد آخر، يحيك طفل في التاسعة من عمره السجاد، قضى هذا الطفل أيامًا في المشي - حاملاً أخاه الصغير - حتى وصل إلى الباكستان بطريقة غير قانونية، ويعمل سبعة أيام في الأسبوع من الساعة الخامسة صباحاً حتى العاشرة ليلاً على نَوْلٍ للحياكة أكبر منه حجماً.

وفي مشهد رابع هناك طفل في الحادية عشرة من عمره يجلس القرفصاء مرعوبًا بينما تحصل عدة انفجارات حوله، لقد أرسله أبوه للبحث عن إخوته في مدينة قندز الأفغانية التي يسيطر عليها الطالبان، وتحاصرها قوات التحالف الشمالي، وفجأة وجد نفسه وسط غارات أمريكية.

تحاول معلمة في مشهد خامس العمل مع الطلاب بقصد خلق علاقة أخرى مختلفة، بين «الدال» و«المدلول»، في هذا المشهد هناك ركاب في طائرة يرفضون أن تقلع الطائرة إلا إذا تم طرد ثلاثة ركاب تبدو عليهم الملامح العربية من الطائرة، وتطلب المضيفة من الرجال جوازات سفرهم، وتأخذها معها، تبدو علامات التردد والحيرة على وجوه الرجال، وتمضي فترة طويلة تبدو فيها النتيجة غير معروفة، نرى آثار الخوف، والغطرسة، والعنصرية على وجوه الركاب الآخرين، وفي هذه اللحظة يشعر جمهور المسرح بالتأهب، هل سيقوم الركاب العرب بالاستسلام لهذا المصير؟ ماذا ستكون ردة فعلهم؟ في اللحظة الأخيرة يقوم الركاب العرب بهز أكتافهم بعدم مبالاة متبادلين النظرات فيما بينهم، ويقفون إيذاناً بالمغادرة ويبتسمون معتذرين للركاب الآخرين.

في المشهد الأخير، نرى امرأة أفغانية قتيلة ملقاة في ركام دمار قرية نائية، ضحية «غير مقصودة» للقصف، وقوة الانفجار أطاحت بالبرقع من على رأسها، كما نرى في إحدى يديها هاتفاً خليوياً.

في المشاهد الأربعة الأولى: الأطفال الذين يتعلمون عن النظافة الشخصية، والطفلة التي ترغب في القميص زهري اللون، والطفل الذي يحيك السجادة والطفل الذي يحاول الاحتماء من القذيفة، فإن المعلم حاول في هذه الحالات الربط مباشرة ما بين الصورة/ الشيء/ الفعل ومعنى الحدث. سنجد نوع العلاقة نفسها في واقعية ستانسلافسكي، والنتيجة النهائية هي التعاطف مع هذه الحالات. لا يوجد مجال للجمهور لأن يفكر خارج نطاق الحدث، فهذه المشاهد مؤثرة، وتثير مشاعر قوية، ولكن ليس هناك أية فجوة ما بين «الدوال» و «معنى الحدث» تدفع الخيال على العمل؛ ليس هناك مجال لخلق قصة، فالنتيجة في الأغلب هي التعاطف والاستنكار.

في المشهد الخامس الذي نشاهد فيه العرب الذين يضطرون للنزول من الطائرة، فإنني أقترح مثلا من نوع المسرح البرختي لهذا المشهد؛ حيث يتم فيه إثارة التعليل والنقد؛ فهناك فجوة تنفتح ما بين «الدال» و«المعنى»، تتيح المجال للجمهور بالتساؤل وبناء وجهة نظر، ثم تنغلق الفجوة عبر «التغريب» أو ازدياد التباعد ما بين طبقات المعنى في الحوار والفعل الدرامي في بعده الاجتماعي عندما يهزُّ ذوو الملامح العربية أكتافهم مستسلمين لمصيرهم، ويبتسمون معتذرين. المسرح البرختي يفتح ثغرة للخيال كي يعمل ثم يغلقها ثانية، ويفرض موقفًا نقديًا من الحدث.

يتضمن المثال الثالث فقط، مثال المرأة المقتولة التي تحمل الهاتف الخليوي فجوة ما بين «الدال» و«المعنى»، وهنا يمكن للخيال والتعليل أن يعملا. إنني أكرر الآن حجج الكاتب المسرحي إدوارد بوند (Edward Bond)، وألح بأن علينا أن ننظر فورًا إلى النتائج المترتبة على حججه لعلاقة جديدة ما بين «الدال» و «المدلول» في المسرح الحديث، وأن ننظر إلى إمكانية تعلق ذلك بتوظيف الدراما في التربية (Drama in Education)، يجادل بوند بأن الأساس في إثارة النقد والتعليل لدى بريخت يحتاج إلى أن يستبدل بأساس آخر وهو إثارة الخيال والتعليل، لقد أثيرت هذه الحجج حديثًا، كما عُرضت في كتاب بوند «العقدة الخفية - The Hidden Plot» (بوند 2000).

موجز تاريخي – الدراما في التربية

لقد كان عنوان هذه المشاركة القصيرة في البرنامج «في الدفاع عن الدراما في التربية» حيث كان عليَّ اختيار العنوان قبل الأحداث منذ الحادي عشر من سبتمبر التي لم تنجلِ تمامًا، أما عنواني الجديد فهو «إعادة اختبار الشكل» في «الدراما في التربية».

في القسم التالي أرغب في الربط بين العنوان القديم والعنوان الجديد، في محاولة مني للربط بين ما أشعر في أنه بحاجة إلى دفاع عنه، وما بين المجال الذي قمت بعرضه آنفًا؛ أعتقد أن هناك حاجة للدفاع والتفسير لأنني أعتقد بأن هناك خطرًا في المملكة المتحدة في أن ننظر إلى بعض أو كثير من التطورات في الدراما في التربية خلال الأربعين سنة الماضية على أنها قديمة وولى عليها الزمن. سيبدو هذا تناقضاً، حيث إنني أشدد من جهة على ضرورة إعادة فحص الأشكال التي نتبعها، ومن جهة أخرى على أنها متناقضة؛ إن تقديم موجز سريع لتطور الدراما في التربية في المملكة المتحدة منذ الحرب العالمية الثانية سوف يسهل الفهم.

حقق «بيتر سليد» «Peter Slade»، الذي كان يعمل في المملكة المتحدة في الأربعينيات والخمسينيات، ثورة في أسلوب تعليم الدراما في المدارس، لقد وضع سليد الطفل في المركز وقال «دع الطفل يتكلم». لم يكن هذا مسموعًا به في التعليم في بريطانيا في الثلاثينيات. وللأسف فإننا نرجع بسرعة إلى ذلك الوضع الآن في مدارسنا في المملكة المتحدة.

كان عمل سليد قد أفاد بشكل مباشر بحركة التقدم فيما بعد الحرب العالمية. وقد طور براين واي (Brian Way) هذا العمل في برنامجه في الدراما ووسعه، ذلك البرنامج الذي يشجع على استخدام الدراما كأسلوب للنمو الشخصي، الذي انحرف إلى نهاية مسدودة. وقد قام أيضًا بالفصل ما بين دراما الأطفال وعارض المسرح، ما كان له نتائج سلبية وخيمة استغرقت عملية التغلب على نتائجها سنوات.

أما «دورثي هيثكوت» (Dorothy Heathcote)، التي عملت في الفترة نفسها التي عمل فيها سليد فقد جلبت إلى دراما الطفل كل عناصر الشكل المسرحي والمغزى الجوهري في محتوى التعليم.

وأما غيفن بولتن (Gavin Bolton) فقد تأثر بصورة كبيرة بهيثكوت، لكنه سرعان ما وضع بمساهماته بصماته على هذه العملية. قامت هيثكوت منذ بداية السبعينيات بالابتعاد عن ابتكار مسرحيات مع اليافعين التي كانت تدفعهم للانخراط في معضلات أساسية وفي فرص تعلمية، وركزت اهتمامها على الدراما كأداة تعليمية عبر

المنهاج. أصبحت مهتمة بشكل أساسي في إمكانات أسلوبها المرتكز على أسلوب «عباءة الخبير – The Mantle of the Expert» في التعليم. لم تعد مهتمة بتدريس الدراما بل بالتعليم بمستواه الواسع، وأصبحت هي المبتكرة الأساسية لكل الأشكال الرئيسة المستخدمة حالياً في «دراما الارتجال – Improvised Drama» و «المعلم في دور – Teacher in Role»، «مستويات الاستثمار – Levels of Investment» و «الحماية داخل الدور – Protection into Role» و«الأعراف الدرامية – Drama Conventions» إلى أساليب مختلفة من العمل مثل «عباءة الخبير» و «تدوير الدور – Rolling Role». أما غيفن بولتن فبقي مهتمًا لدرجة كبيرة بإمكانات استخدام الشكل المسرحي كضرب من الدراما العملية حيث التعلم من تجربة الدراما هو الأهم. أما «سيسيلي أونيل» (Cecily O'Neill) فقد استمرت في هذا الشكل وفي تطويره إلى أن أنشأت طريقتها «الدراما العملية – Process Drama». وعبر تلك الفترة كان هناك ميل للتقليل من العمل المسرحي ما أدى إلى النقد. ومنذ منتصف التسعينيات أصبح هناك اعتراف بأن كل أشكال الدراما مهمة بشكل متساو مع وجود ميل للتركيز على أشكال المسرح الحديثة.

لقد ركزت في هذا الموجز التاريخي في تطور أسلوب «الدراما في التربية» على استخدام بعض الأسماء فقط، وهذا لا يعني أنني لا أثمّن مساهمات العديدين الآخرين كأمثال «جوناثان نيلاندز» – «Jonothan Neelands»، و«جون سومرز» – «John Somers» و «مايك فليمنج» – «Mike Fleming»...، ناهيك عن العديدين من البلدان الأخرى الذين لا يتسع المقام هنا لذكرهم جميعًا؛ فقد أردت أن أخططَ الاتجاه الأساسي لهذا النقاش.

الدراما في التربية – إقصاء الاجتماعي أم استقصاؤه؟

عبر كل هذا التطور لم تكن هناك فلسفة عامة شائعة (أعني بذلك طريقة موحدة لعلم المعرفة والمنطق) أو نظام قيمي موحد. إن آخر صياغة قام بها بولتن في طريقة معالجته لتعليم الدراما (في كتابه: نظرات جديدة لدراما حجرة الصف– بولتن 1992) والتمثيل في دراما حجرة الصف (بولتن 1998) تعتمد على أسلوب اثنوميثودولوجي (تنوعي). وهذا الأسلوب هو دراسة لكيفية تفاعل الناس فيما بينهم في مجموعات. فهي تميل إلى استبعاد استقصاء دور الطبقة والتاريخ والاقتصاد كمؤثرات أساسية على أفعال الناس. بمعنى آخر، فهي لا تهتم باستقصاء الاقتصاد والتاريخ كهدف أساسي، إن طريقة هيثكوت تعتمد على نظام قيمي مبني على المسؤولية المجتمعية؛ فكل شخص عليه مسؤوليات تجاه الآخرين دون أن يكون للبنية السياسية الفوقية أثر كبير، وهي طريقة لا تولي أولوية لأهمية الطبقة، والأيديولوجيا السياسية أو الاقتصاد في الدرجة الأساسية. أما ما كان ذا استمرارية وتواصل خلال الخمسينيات فقد كان مرتكزًا على التعلم من خلال اندماج الصغار في الدراما. إن عدم وجود وصفة جاهزة محددة للعمل في مجال الدراما أفاد الدراما في التربية، مثلاً، استحداثات هيثكوت التي تم تكييفها في مواقف مختلفة، ووضعت لاستخدامات جوهرية في برامج «المسرح في التربية». تطورت أشكال المشاركة من كونها مجرد «عرض» إلى مزيج من الواقعية الستانيسلافسكية (نسبة إلى المخرج المسرحي ستانيسلافسكي –Constantin Stanislavsky) والتماسف البرختي (نسبة إلى الكاتب والمخرج المسرحي – Bertolt Brecht». (وهذا مشروح بشكل واف في ورقة لايسي وودلاند في موضوع الدراما في التربية كنوع من الحداثة ما بعد البرختية). (لايسي وودلاند 1992). هذان الشكلان، كما اقترحت في بداية هذا الورقة، هما اللذان، اقتداء بإدوارد بوند، أصبحا غير مناسبين لهذه الفترة من حياتنا، إذا ما كنا نتكلم عن استخدام الشيء والأفعال والصور في الشكل المسرحي. أعمال هيثكوت من الناحية الأخرى، تبحث باستمرار عن الخيال وبوجود مسافة ما بين «الدال» و «المعنى»: (فإذا كان «الطفل ضائعًا» فإن الأطفال في الدراما يركزون على «الحذاء»)، إن هذا البعد من عمل هيثكوت لم يلقَ سوى القليل من الاهتمام، وأقترح، هنا، بأن هناك الكثير مما يمكن بحثه، ولذلك فإنني أقترح إعادة زيارة هذا المجال من عملها، والتطوير المستمر لطرق التعلم عبر عملية الدراما الإبداعية، إن هذه المجالات هي مجالات أساسية تستحق التطوير في هذا الوقت، فإثارة الخيال هي الأكثر أهمية لهذا الزمن الذي نحن فيه.

الإعلام والدلالة الجاهزة

لم يكن هناك في التاريخ البشري السابق قدرة على تشكيل العقل البشري وإعادة برمجته عالميًا، وبلحظة، مثلما هو موجود الآن؛

ليس بعيداً ذلك اليوم الذي عرض فيه التلفزيون صور الحادي عشر من سبتمبر والطريقة التي قيلت لنا عن الكيفية التي يجب أن نحلل هذه الصور بها، لم يكن هناك وقت لتخيل ماهية الذي يجري قبل أن تظهر الإجابة أمام تلفزيونات الجميع في أرجاء المعمورة، وفي يوم آخر عرضت صورة على التلفزيون تظهر فيها ثلاث نساء يرتدين البرقع، وعقب المعلق قائلا بأن هؤلاء النسوة لسن سعيدات لأنهن ما زلن يرتدين البرقع، لم يكن هناك مجال للمشاهد بأن يتخيل أو يفكر، بل قيل لنا أكثر من ذلك، قيل لنا بأن ما سنراه الآن سوف يؤلمنا، وعلينا أن نهيىء أنفسنا لذلك.

الدراما – دور للخيال والتعليل

باختصار، فإن ما أناقشه وأدافع عنه هو أهمية استكشاف طرق من العمل في «الدراما في التربية» تستحث الخيال والتعليل. (أعترف، هنا، بأن كل مرة يدخل فيها الطفل في دور فإن خياله سيستحث إلى درجة ما)، إنني أجادل بأن توسيع مدى الخيال في عملنا في مدارسنا أمر ممكن من خلال الرجوع إلى مجال عمل هيثكوت، واستكشاف أهمية عمل بوند في المسرح؛ إن ذلك سيضيف لعمل هيثكوت ما هو غائب عنه، وهو اهتمام بوند باستفزاز الجمهور من أجل التفكير بالقوى الاجتماعية التي لا نعيرها التفاتاً في حياتنا الاعتيادية. في الوقت الحالي فإن الكثير من «الأعراف» التي نستخدمها في «الدراما في التربية»، هي شكل من أشكال إقامة البعد البرختي، وجلب التعليل والنقد إلى المسرحية، بينما منهج بوند قد يمنحنا انفصالاً ما بين «الدال» و«المدلول» يترك مكانا لعمل القصة والخيال بصورة وظيفية متداخلة ويترك حيزاً للتعليل.

إن أعمال هيثكوت تحتاج إلى المزيد من الاستكشاف؛ فهي التي كانت الرائدة في إيلاء أهمية لاستعمال الأشياء. إن سيطرة الدولة، من خلال وسائل الإعلام، على النظام التربوي والكنيسة... إلخ لم تكن أقوى مما هي عليه الآن، إن تلقيم الصغار شكل تفكيرهم ومحتواه كما هو جار، سيفسد خيالهم.

من أجل إشراك خيال الصغار وتعليلهم فإنني أقول بأن معلم الدراما يحتاج إلى مواقف ملتزمة، حيث إن نظامه القيمي يركز على النظرة المجتمعية الإنسانية كغاية، إن ذلك لا يعني أن علينا الالتزام بطريقة واحدة غير قابلة للمراجعة، فمن أجل إدماج خيال الأطفال يجب أن ندفعهم للمشاركة في موضوعات العالم من أوسع أبوابه، فالدراما في التربية ليست بالنسبة لي شيئا غير قابل للتغيير، بل تعني أن كل أشكال النشاط في الدراما لها، كأولوية رئيسية، نتائج تعليمية، فهناك الكثير من تراث هيثكوت لم يتم الخوض فيه إلى الآن، والكثير من المواقف يمكن أن ترتبط به، وهذا يقودني إلى التفكير والنقاش من أجل إعادة فحص طرقنا في العمل بغية إغناء المصادر التي طورت أصلاً، وأن لا نقذف بأي من هذه الأجنة، ونحكم عليها بالموت.

العنوان الأصلي للمقالة هو:

Re-examining Form in Drama In Education

المراجع

Bolton,G. (1992) New Perspectives on Classroom Drama Simon and Schuster

Bolton,G. (2000) Acting in Classroom Drama Trentham Books

Bond, E. (2000) The Hidden Plot, Methuen

Lacey, S & Woodland, B. (1992) ' Educational Drama and Radical Theatre Practice: drama -in- education as post - Brechtian modernism in practice' in New Theatre Quarterly Vol viii No.29

(شكر خاص إلى إدوارد بوند (Edward Bond) وكيت كاتافياز (Kate Katafiasz) اللذين قرأا مسودة هذه الورقة واقترحا تعديلات مفيدة، أما المسودة النهائية هذه، فأنا الذي يتحمل، طبعاً، مسؤوليتها).

دافيد دافيز 2001

David Davis

ترجمة: منى الشقاقي

مراجعة المحتوى والتعابير اللغوية والاصطلاحية: وسيم الكردي

التربية في ظروف صعبة

رسالة إلى المعلمين و المربين وأولياء الأمور

كيف نتفاعل مع تلاميذنا في هذه الظروف الصعبة؟

بالنيابة عن مركز القطان للبحث والتطوير التربوي فإنني أود التعبير عن عزاء المركز وباحثيه الحار لكل من فقد حبيبًا أو غاليًا أثناء الاجتياح الإسرائيلي الأخير للضفة الغربية. وبالرغم من الحواجز العسكرية التي أقامتها قوات الاحتلال أو المعوقات والعقبات التي تضعها بشكل متواصل عبر ممارسات عديدة، إلا أن مركز القطان لا يزال مصممًا على تكريس جهوده للمساهمة في تطوير التربية والتعليم في فلسطين. وفي هذا السياق فقد قمت خلال الأسبوعين الأخيرين بتكريس الكثير من وقتي في حضور حصص صفية في العديد من المدارس الحكومية في إطار دراسة أقوم حالياً بإنجازها، تتعلق بكيفية العمل الاتصالي والتفاعلي في مجال اللغة الإنجليزية، وهذه الدراسة هي واحدة من عدد من الدراسات التي يقوم بها باحثو المركز، حيث إن المركز مستمر في القيام بعمله التربوي مع الأخذ بعين الاعتبار التطورات التي حدثت، وما زالت تحدث في المجتمع الفلسطيني.

إن أول ما لفت انتباهي لحظة دخولي المدارس، هو التخريب المادي الذي أصاب المدارس من قبل جنود الاحتلال، ومع أن هذا الدمار المادي الممنهج كان هائلاً إلا أن دماراً أكبر أصاب نفسية الأطفال الفلسطينيين وعقولهم؛ فقد لاحظت بأن الأطفال أصبحوا أقل تركيزاً وأكثر عدوانية وأضحوا يخافون من الأصوات العالية، ويبدون حساسية زائدة لأي نوع من النقد يصدر عن معلميهم.

إن آثار الخوف، والغضب، والكبت واليأس التي يعانيها أطفال فلسطين سوف تظهر على ممارساتهم وأفعالهم فيما بعد، ولذلك فإن دورنا باعتبارنا مربين ومعلمين يجب أن يتسع ويمتد ليشمل عوامل العلاج النفسي والإرشاد، ويجب علينا العمل على تنفيذ سلسلة من النشاطات الإبداعية التي يستطيع الطلبة بواسطتها التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بما فيها من غضب، وحزن وفرح، وبما تتضمنه أيضًا من معالجة للمشاعر العدوانية.

لقد تعرض الكثير من طلبتنا مباشرة للعنف، وقد شاهده معظمهم أيضا، وبالتالي فإن لهذا النوع من العنف والغضب الذي يسببه أثرين مدمرين على الطلبة؛ فسيعاني الطلبة من المزاجية وعدم الارتياح ما سيؤثر على دراستهم، وربما الأخطر من ذلك سيتمثل في ردة فعل الأطفال التي ستتجسد عن طريق ممارسة العدوانية وعزل الذات عن الغير، الأمر الذي قد يضر بالعلاقة ما بين الطلبة وزملائهم ومعلميهم وأفراد أسرهم. ومن المفيد الإشارة إلى أن دورنا كمربين يمتد أيضاً ليشمل النواحي الثقافية والروحية المتعلقة بنمو الأطفال، غير أن الوضع الحالي يشير إلى ضرورة ماسة من أجل بث مزيد من الوعي الروحي وتلبية المزيد من الاحتياجات النفسية للأطفال.

إننا ننطلق في تصورنا هذا من اقتناعنا بأن التعليم لا يقوم، في جوهره، على استكمال المقررات المدرسية كهدف نهائي لعملية التعليم بل يتجاوز ذلك الى تحقيق الأهداف العميقة وبعيدة المدى والخفية أيضًا التي يتطلع المنهاج التربوي إلى تحقيقها، ولذلك فإن ربطًا

وثيقًا بين ما يجري في حجرة الصف وما يجري في المجتمع الذي يعيش فيه الأطفال يحقق تعليماً نافعًا ذا أهمية تربوية حقيقية، خاصة إذا ما وضع في اعتباره بصورة عميقة طبيعة المتعلم وظروفه ونفسيته وانفعالاته وما يؤثر في نموه الراهن والمستقبلي.

الصحة النفسية والتعبير عن الذات:

هناك العديد من الطرق التي نستطيع عن طريقها تشجيع الطلبة على التعبير عن مشاعرهم؛ بالنسبة للأطفال في الصفوف الدنيا، فإن الفن يمثل أسلوبًا جيداً في إثارة الانفعالات والتعبير عنها، ومن هنا فإن الرسم مثلا هو أداة جيدة للتعبير عن الذات، ولذلك فإن توفير الأوراق، والأقلام الملونة، والقليل من الوقت للطلبة سوف يُظهِر نتائج رائعة، وسواء أكانت هذه الرسومات تعرض مشاهد من الواقع العنيف، أو مشاهد متخيلة لواقع سعيد يتسم بالسلام، فإننا يجب أن نشجع أعمال الطلبة بدلاً من نقدها، وعلينا أيضا تشجيع طلبتنا على أن يعبروا شفهياً عما رسموه؛ حيث إن التعبير عن المشاعر يمثل عاملاً مهماً في رعاية الصحة النفسية للطفل.

ومن الأنشطة الجيدة الأخرى التي يمكن تطبيقها مع الأطفال توزيع ورقة عمل تحتوي على عدد من الوجوه التي تعبر عن مشاعر مختلفة، والطلب من الطلبة أن يضعوا دائرة حول تلك الوجوه التي تعبر عن مزاجهم ومشاعرهم في ذلك اليوم، عندها تستطيع المعلمة أن تطلب من الطفل أن يشرح لزملائه عن مسببات شعوره هذا، وبالمقابل فإن المعلمة تستطيع أن تطلب من طلبتها أن يرسموا وجوهاً تعبر عن مشاعرهم في ذلك اليوم.

أما بالنسبة لطلبة الصفوف العليا، فإن النقاش هو وسيلة فعالة للتعبير عن الذات، فعلينا أن نشجع الطلبة على التعبير شفهياً وكلامياً عن مشاعرهم؛ مشاعر الخوف، والغضب، والكره ومشاعر الفقدان، والهزيمة، والعدوانية واليأس أيضًا. إن تبادل التفاصيل المتعلقة بالمعاناة والتعبير عنها فيما بينهم يساهم في خلق نوع من الصلة الجماعية ويقلل من مشاعر الانعزال واليأس. ومن الجدير بالذكر أن السماح للطلبة بالبكاء، والصراخ والصمت هي من أكثر الوسائل تعبيراً.

ليس عارًا أو عيباً أن يبكي الطلبة في الصف، فالبكاء هو وسيلة صحية للتفريغ، ويجدر بنا إحاطة الشخص الباكي بالحنان والرأفة، وليس بالنقد والاستهتار بقدرته على السيطرة على مشاعره، و يجب أن لا نستسلم لحياة مليئة بالاضطهاد، وأن ننعتها بأنها حياة الفلسطينيين، فالواقع المشترك للفلسطينيين ليس واقعًا عادياً أو طبيعيًا، ولا هو بشيء يجب القبول به، فحينما نقف معًا ونفسح للأطفال مجالاً للتعبير عن معاناتهم فإن الطلبة يرفضون أن يكونوا ضحايا، ويعيدون السيطرة على حياتهم، قد لا يتمكن الطلبة من أن يسيطروا على ما يحدث لهم، ولكنهم يستطيعون -بمساعدتنا- أن يسيطروا على الطريقة التي يتجاوبون فيها مع الأحداث؛ فمن خلال هذا التجاوب نستطيع مراقبة مدى صحتهم النفسية وماهية مشاعرهم.

لقد لاحظت عبر الوقت الذي قضيته في مشاهدة الطلبة في حصصهم المدرسية أن المعلمات في كثير من الأحيان لم ينتهزن فرصاً عديدة كان يمكن استغلالها في فتح نقاشات في كثير من الموضوعات ؛ فمثلا، حدث أن عدداً من العمال دخلوا إلى أحد الصفوف ليفحصوا حجم التخريب الذي حصل في المدرسة، لقد كان هذا الحدث يمثل فرصة جيدة لسؤال الطلبة عن مدى الخراب الذي لحق ببيوتهم، وكان يمكن للطلبة أن يتبادلوا الحديث معًا عن الدمار الذي حصل وأن يشاركوا الآخرين مشاعرهم بخصوص الطريقة التي تم فيها إصلاح هذا الدمار، ولكن وللأسف، فإن هذه الفرصة لم تُستغل، وأن نوعًا من الحديث والنقاش لم يحدث.

إن وضع القضايا الحياتية المؤثرة على التلاميذ بصورة يومية ومستمرة ليقع في صلب العملية التربوية، ولذلك فإن قيام المعلمين بتوظيف الحوادث والحالات التي مر بها الأطفال من خلال تجاربهم الشخصية أو مشاهداتهم اليومية يضعهم في الحقيقة أمام دورهم الحقيقي كمعلمين يستلهمون ما يجري، ويؤطرونه في سياقٍ تعلمي يحقق الغاية التعليمية التي يتطلبها المنهاج في نمو التلميذ وتطوير مهاراته ومعارفه في إطار من المعرفة التي تتشكل في إطارها الواقعي - الحقيقي، وفي هذه الحالة فإنها ستولي اهتمامًا جلياً بالبعد المعرفي/المهاراتي، وبالبعد النفسي/ الانفعالي، وهنا يمكن القول بأننا نتعامل مع تلاميذنا في إدراك واع للشخصية الإنسانية بأبعادها المادية والنفسية.

وقد حدث أن سُئل الطلبة في صف آخر عن مدى الدمار الذي لحق ببيوتهم، وفيما إذا كان هناك شهداء في العائلة؛ ردت طالبتان بالإيجاب، وللأسف أيضًا، فإن المعلمة سجلت اسمي الشهيدين

وواصلت إعطاء الدرس، لقد كان هذا الحدث فرصة لتناول الموضوع، ولكنها فرصة أُهدِرت، كان يمكن للطالبات استغلالها للتعبير عن عزائهن لعائلات الضحايا وتزويدهن ببعض النصائح المشجعة. كما كان من الممكن كذلك أن تعبر الطالبتان في هذه المناسبة عن حزنهما أمام هذا الجمهور من الطالبات اللواتي كن سيشعرن معهما، ويتفاعلن مع ما أصابهما، غير أن ذلك لم يحدث أيضًا.

وربما ستتساءلون عن الكيفية التي يمكن لنا من خلالها تشجيع الطلبة الصامتين على التكلم؛ فهناك العديد من الأسئلة التي يستطيع المعلم أن يسألها لإثارة نقاش بين الطلبة؛ يستطيع المعلم أن يسأل الطلبة عن مشاعرهم في ذلك اليوم، وعن ماهية العوامل التي سببت هذه المشاعر؛ فاستخدام عناوين الأخبار يمكن أن يكون طريقة فعالة لإثارة النقاش، وبخاصة أن معظم الطلبة لديهم آراء قوية حول الطريقة التي يغطي فيها الإعلام الأجنبي أوضاعهم، ويمكن مثلاً تقسيم الطلبة إلى مجموعات في محاولة لإيجاد طرق مبدعة لمساعدة الأشخاص الأقل حظًا والأسوأ حالاً منهم. كما أنه من المهم أن يعمل الطلبة على أخذ دورهم في عملية تنظيف المدينة، وأن يقوموا بأنشطة بعد الدوام المدرسي كأن يقوموا بتنظيف الشوارع وإصلاح الحدائق المدمرة، إن ذلك سيساهم في تنمية حبهم وانتمائهم لوطنهم، كما أنه سيشكل مخرجًا إيجابيًا لطاقاتهم ومشاعرهم.

التعبير عن الذات من خلال العمل الجماعي:

التعبير عن الذات يمثل الخطوة الأولى للتخفيف من المعاناة، وهنالك العديد من الطرق العملية للقيام بذلك أيضًا؛ فالقيام بالمشاريع الجماعية المتعلقة بالوضع السياسي يمثل أداة جيدة لخلق الاستقرار في حياة الطلاب؛ مثلاً، يمكن تشجيع الطلبة على توثيق الدمار الذي حصل لمدارسهم عن طريق كاميرات الفيديو، فهذه التسجيلات يمكن إرسالها إلى مدارس وحكومات أجنبية في الخارج، كما يمكن للطلبة أيضًا أن يكتبوا رسائل، وقصصاً وقصائد عن تجاربهم الشخصية وإرسالها إلى ممثلي الحكومات الأجنبية هنا. إن هذه «الشهادة الذاتية» سوف تمنح الطلبة نوعًا من الشعور بالمنفعة، وبالسيطرة على حياتهم، وبوجود هدف يعملون من أجله.

يجب علينا أن لا نكتم أصوات أطفالنا، ويجب استغلال كل فرصة لإيجاد جمهور يسمع قصصهم، سواء أكان ذلك من خلال معارض في المدارس، أم من خلال المؤسسات الفلسطينية في الخارج، أو عرضها أمام المتضامنين من الأجانب هنا، أو ممثلي الحكومات الأجنبية، فبعد أن يكتب الطلبة رسائل مثلاً تعبر عن مشاعرهم أثناء العيش تحت الاحتلال، فهم يستطيعون العمل معًا على إيجاد مواقع على الإنترنت لعناوين ممثلي الحكومات في الخارج، حيث يستطيع الطلبة أيضا كتابة رسائل على شكل شهادات وإرسالها للنشر على مواقع مثل www.palestinemonitor.org, www.electronicintifada.org www.miftah.org

أما داخل المدرسة، فمن الممكن إقامة معرض يتضمن الأعمال الفنية والرسائل التي قام الطلبة بإنجازها، كما يمكن تنظيم المعارض بعدة طرق، فمثلاً، يمكن تخصيص كل طابق من طوابق المدرسة لموضوع معين، كأن يكون الطابق الأول مخصصًا للأعمال الفنية والرسائل التي تتناول ما جرى في مدينة جنين، أما الطابق الثاني فقد يكون مخصصًا لقصصهم وتجاربهم الشخصية، ومن الممكن أن تتم دعوة أولياء الأمور وأفراد المجتمع لزيارة المعرض، ما يمنح الطلبة شعورًا بالفخر بإنجازهم، كما يمكن للطلبة العمل معًا من أجل كتابة نص مسرحي مستوحى من تجاربهم وإخراجه، وتقديمه كعرض مسرحي أمام الطلاب وأولياء الأمور.

إن التجربة الفلسطينية هي تجربة مشتركة، وهي تتطلب التعبير عنها بطريقة مشتركة أيضاً، إن ذلك يقتضي أن نعمل معًا من أجل إيجاد رسالة موحدة للمعاناة المشتركة، حيث يمثل ذلك انتصارًا روحيًا بحد ذاته، هو في حقيقته شيء مميز للأطفال لا يستطيع أي نوع من العنف أن يقوم بتدميره.

وأخيرا أود أن أشير إلى أن هذه النصائح على أهميتها وفائدتها غير كافية، ومن المهم أن يتذكر المعلمون أن التعبير الجسدي قد يكون من أكثر الأمور أهمية؛ فهو الذي يمنح الأطفال شعورًا بالأمن، ولذلك فإن معانقة الأطفال وضمهم وتقبيلهم وإشعارهم بالدفء يبدو سلوكًا ضرورياً وفاعلاً.

وعلينا كمعلمات ومعلمين أن نعبر لطلبتنا عن مدى حبنا لهم. ولذلك فإن ابتساماتهم وابتساماتنا يجب أن تكون من أكثر الأمور إسعادًا لنا ولهم، وأن وجودهم يمثل هدية كبرى.

سكاي مكلاغلن

باحثة/مركز القطان للبحث والتطوير التربوي

خبرات ذاتية

دور المعلم في الأزمات والظروف الصعبة

تمر الأراضي الفلسطينية المحتلة هذه الأيام بظروفٍ صعبةٍ وقاسية، من قصفٍ وقتلٍ وترويعٍ للناس الآمنين، وحصارٍ اقتصادي، وحربٍ نفسية، وانعدامٍ للأمن والاستقرار، وخوفٍ من المستقبل المجهول... إلخ. وفي ظل هذه الظروف المأساوية التي تنوء بحملها الجبال، ويعجز عن تحملها أقوى الرجال، نجد أطفالنا يعايشونها واقعاً ملموساً، ويتجرعون مرارتها صباح مساء، وقد لا يجدون في أغلب الأحيان من والديهم ما يخفف عنهم، أو يأخذ بأيديهم، أو يوجههم إلى كيفية التعامل مع هذه الظروف، نظراً لأن والديهم أشغلهم التفكير في هذه المصائب والمحن عن التفكير فيما يجب عمله لأبنائهم.

وهنا يقف المعلم ـ كما هو دائماً ـ متعالياً فوق كل المحن والخطوب، يقوم بواجبه خير قيام، بل يرى أن المسؤولية الملقاة على عاتقه تتضاعف في مثل هذه الظروف الصعبة، وأنه في مقدمة من يواجهون هذه الشدائد ويخففون من آثارها السلبية على طلابهم وأبنائهم.

فما الذي يمكن أن يقوم به المعلم نحو طلابه في الأزمات والظروف الصعبة ؟

التواصل الإيجابي بين المعلم وطلابه:

لا شك أن التواصل الإيجابي هو من أكثر الوسائل تأثيراً في مساعدة الطلاب للتغلب على خبراتهم الأليمة، والحيلولة دون انغماسهم في مشاعر العزلة والعجز والسلبية. ويسعى المعلم إلى تحقيق ما يلي من خلال التواصل الإيجابي بينه وبين طلابه:

- مساعدة الطلاب على التعبير عن خبراتهم ومشاعرهم المرتبطة بالأزمة.
- مساعدة الطلاب على تطوير فهمٍ معرفي ملائم بشأن الظرف الصعب.
- تمكين الطلاب من تعزيز قدرتهم على التأقلم في حياتهم اليومية.

وينقسم التواصل الذي يستخدمه المعلم بينه وبين طلابه إلى تواصل لفظي وتواصل غير لفظي:

أ ـ التواصل اللفظي: حيث نقترح عليك ـ زميلي المعلم ـ ما يلي في هذا المجال:

- أظهِر اهتماماً خاصاً في الحديث مع الطلاب للتعرف على خبراتهم مع استخدام العبارات المشجعة.
- امنح طلابك فرصة كافية للتحدث وأعطهم أدواراً منتظمة تتيح لغالبية طلاب الصف المشاركة.
- أظهر تقبلك للطلاب وقم بتشجيعهم على التعبير عن قصصهم وانفعالاتهم وحياتهم الماضية والحالية.
- تجنَّب حث الطلاب على الإجابة عندما يكونون غير راغبين في ذلك.
- قم بالتعقيب على مشاركة الطلاب بتلخيص ما يتحدثون به بكلماتك مستخدماً عبارات تشجيعية ومتعاطفة.
- قم بتشجيع الحوار المفتوح بعبارات مثل : ماذا حدث بعد ذلك؟ بماذا شعرت عندما حدث ذلك ؟
- قم بتوجيه أسئلة للطلاب تدور حول أسوأ ما خبروه في الأحداث،

وعما يفعلونه لحماية أنفسهم أثناء وقوع الحدث وما يرغبون في عمله في الوقت الحالي.

- استخدم وسائل اتصال مختلفة لتسهل عملية تعبير الطلاب عن أنفسهم ومنها الرسم والغناء والتمثيل والكتابة
- اشكر الطلاب على مشاركتهم في نهاية النشاط.

ب ـ التواصل غير اللفظي: وهو يشمل:

- تعبيرات الوجه؛ فالوجه المبتسم يعطي الطفل إحساساً بالأمل والتشجيع والاهتمام بما يقوله أو يفعله.
- الدعابات والضحك؛ فهي تساعد الطفل على الاسترخاء والوثوق بالمعلم، وتخلق أجواء مريحة دافئة.
- التواصل بالنظر خلال التحدث مع الطفل مع مراعاة الاقتراب منه بشكل تدريجي، وعدم التحديق فيه.
- الصمت والإصغاء من المعلم لحديث الطفل، وتجنب حث الطلاب على الحديث رغماً عنهم.

المحافظة على العلاقة بين المعلم وطلابه

من الضروري المحافظة على علاقة جيدة بين المعلم والطالب؛ حيث تعمق مثل هذه العلاقة الشعور بالأمان والطمأنينة، ومن أهم مظاهر هذه العلاقة:

- تقبُّل الطلاب والإحجام عن إهانتهم أو رفضهم أو السخرية منهم، بالرغم من بعض السلوكيات الخاطئة التي تصدر منهم.
- تشجيع الصفات الحميدة لدى الطلبة وتعزيزها عن طريق توجيه الثناء والمديح.
- إظهار التعاطف والحب والاحترام لهم.
- مشاركة الطلبة بطرق إيجابية وملائمة في أوقات مناسبة.

تحضير البيئة الصفية

تعتبر البيئة الصفية والتحضير المسبق لها من الأمور التي تدعم الخطوات السابقة، ومن ذلك :

- توفير نظام تعليمي ثابت في المدرسة؛ ما يساعد على الإحساس ببعض الاستقرار.
- التحضير للحصة تحضيراً جيداً بطريقة تثير اهتمام الطلاب وتقوّي مشاركتهم.
- إيقاف التعليق المستمر على السلوك الصفي السيئ واستبداله بتعزيز السلوك الجيد.
- توجيه الانتقاد فقط عند ارتكاب الأخطاء الكبيرة، والامتناع عن إهانة الطالب أو معاقبته أو مقارنته مع طلاب آخرين.
- عدم إخراج الطالب من الصف، بل تشجيعه على القيام بشيء يحبه.
- الثناء على إنجاز الطالب، الأمر الذي يشعره بالسعادة والتقدير وينمي لديه الثقة بالنفس.
- إرساء قواعد الاحترام المتبادل في التعامل مع الطلاب؛ ما يشعرهم بقبولنا لهم، ويعزز ثقتهم بأنفسهم وبنا باعتبارنا معلمين.
- ضرورة تعرف الطالب على القوانين والأنظمة المدرسية، حتى في الظروف الصعبة، وضرورة المحافظة عليها إلا في حالات الطوارئ القصوى.

العمل مع الطلاب في مجموعات مدرسية

عند قيام الطلاب بالعمل في مجموعات مدرسية، من المفيد أن يأخذ المعلم الأمور التالية بعين الاعتبار :

- مساعدة المجموعة على التشارك في التعبير عن مشاعر الخوف المشتركة، وتعزيز قدرة المجموعة على احتواء هذه المخاوف من خلال دعم أفراد المجموعة بعضهم بعضاً.
- تصحيح المعلومات غير الصحيحة أو التي تنقصها الدقة وسوء الفهم بشأن الأوضاع الجارية.
- التأكيد على أهمية أخذ الوقت مجراه الطبيعي لزوال ردود الأفعال الأولية، مع الاختلاف بين طالب وآخر.
- تشجيع الطلاب على طلب المساعدة إن لزم الأمر، سواء من المعلمين أو أولياء الأمور أو المرشدين.
- في حالة إظهار الطلاب سلوكيات غير لائقة، أعرب عن تفهمك لهذه التصرفات، واستخدم في الوقت نفسه الحزم في رسم قواعد السلوك المناسبة.

أمور يجب على المعلم تجنبها

- ▲ التخفيف على الطالب ومشاعره بعبارات مثل: انسَ الأمر، لقد انتهى كل شيء الآن، أنت بطل.
- ▲ قول أي شيء غير حقيقي أو غير واقعي مثل: سوف يتوقف القصف قريباً.

- إثارة آمال أو وعود وتوقعات يصعب تحقيقها.
- الحدة في النقاش.
- المقاطعة.
- التسرع في إصدار الأحكام.
- تقديم النصيحة قبل أن يطلبها الطالب.
- جعل انفعالات المعلم تنعكس بشكل مباشر على الطلاب.
- تحدث المعلم عن نفسه بأسلوب غير لائق.

أمور مرغوبة يستحسن أخذها بعين الاعتبار

- ضرورة ضبط الكبار لردود أفعالهم أمام الأطفال.
- مشاركة الطفل في إيجاد حلول لمواقف صعبة ما يساعدهم في الاعتماد على أنفسهم في حل مشكلاتهم ويزيد ثقتهم بأنفسهم.
- تكليف الطفل ببعض المهام التي يمكن أن ينفذها بنجاح بهدف تعزيز تقدير الطفل لذاته.
- إعطاء الطفل مجالاً للّعب الفردي والجماعي والحفاظ على نمط يومي ثابت؛ ما يساعد في إعادة الاستقرار العاطفي لدى الطفل.
- انخراط الأطفال والفتيان في نشاطات مجتمعية وقيامهم بأعمال تطوعية لمساعدة الآخرين، وهذا يساعد الأطفال والفتيان على التغلب على الأزمات.
- إعطاء الأطفال الفرصة لممارسة استقلاليتهم.

كيفية التصرف في مواقف محددة

- شعور الطفل بالعجز والسلبية والانطواء:
- قم بتوفير الدعم والراحة والمواساة.
- قم بتوفير الطعام إن أمكن.
- امنح الطفل فرصة للعب أو الرسم داخل غرفة الصف.
- شعور عام بالخوف :

قم بإخبار الطفل عن وجودك معه، ونيتك في توفير الحماية له في هذا الوقت الصعب.

- الالتباس الذهني (لا يدرك الطفل الأوضاع الخطرة):
- قدِّم للطفل توضيحات ملموسة متكررة بهدف إزالة الالتباس، مع مراعاة الصدق والحكمة فيما تقدمه.
- تجنب الحديث عن تفاصيل أحداث قد تثير لدى الطفل المزيد من القلق والخوف.
- صعوبة تعرُّف الطفل على ما يضايقه:

قم بعكس حالة الطفل العاطفية له عن طريق تزويده بكلمات تعبر عن مشاعره وردود فعله مثل: أنت خائف؟

- صعوبة في الكلام وحالات من البكم والتأتأة:

ساعد الطفل على التحدث عن مشاعره وعما يضايقه لئلا يشعر بأنه وحيد مع مشاعره.

- إعطاء الطفل صفات سحرية للأحداث وأي مظاهر تذكِّره بها:

ساعد الطفل على أن يفصل بين الأحداث والأشياء الملموسة التي تذكره بها كالبيت أو الشارع مثلاً.

- اضطرابات النوم والكوابيس والخوف من الذهاب للنوم والخوف من الوحدة في الليل :
- قم بتشجيع الطفل على إخبار والديه بمخاوفه تلك.
- اقترح على الأهل ترك ضوء خافت في غرفة الطفل لمنحه شعوراً بالأمان، مع إبقاء باب غرفة الوالدين مفتوحاً.
- مقاومة الذهاب للمدرسة بسبب التعلق القلِق بالوالدين وصعوبة الانفصال عنهما:
- اقترح على الأهل توفير رعاية متواصلة وثابتة مثل التقاطهم الطفل من المدرسة بعد الدوام، وإخبار الطفل عن تنقلاتهم.
- ظهور سلوكيات طفولية نتيجة للضغوط النفسية مثل مص الإصبع والتبول اللاإرادي:

لا تضغط على الطفل للخروج من هذه الظواهر بسرعة، وساعد نفسك على تحملها في إطار زمني مناسب إلى حين استعادة الطفل شعوره بالأمان.

- شعور بالقلق يتعلق بفهم الطفل غير المكتمل للموت يتمثل في تخيلات حول عودة قريب متوفَّى :

قم بتوفير تفسيرات وإيضاحات حول واقع الموت الملموس.

تلخيص بتصرف: عطية العمري

باحث في مركز القطان للبحث والتطوير التربوي - غزة

المرجع:

خوري، ماريت الشويكي، ريم صلاح الدين، موسى (2001). «المرشد البسيط للمعلم في التعامل مع الطالب في الظروف الصعبة». الطبعة الأولى – المركز الفلسطيني للإرشاد.

(Online) Available from:
http://www.pcc-org/teachersimpleguidefiles/containl.htm
(Accessed 25 May 2002)

تأمل

التربية في ظروف صعبة

الوسائط التعليمية غير التقليدية في ظل ظروف غير طبيعية

في ظل ظروف معاكسة وظالمة تعرضت لها كافة النواحي الحياتية للشعب الفلسطيني السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، فإن التعامل معها بالوسائل التقليدية المعروفة يعد ضرباً من ضروب العبث وإضاعة الجهد والمال والوقت، وهو ما يستدعي البحث والتمحيص عن وسائل تبدو أكثر ملاءمة ونجاعة لتلك الظروف القاهرة.

ولعل المسيرة التعليمية، بكامل عناصرها المادية والبشرية والمعنوية كانت واحدة من تلك النواحي التي استُهدفت بالدمار والتخريب والعبث؛ ما عاد بالضرر البالغ على تلك العَناصر، فهدمت المدارس واعتقل معلمون وطلاب، وانقطع التواصل الإنساني بين العناصر البشرية المشاركة في العملية التعليمية/التعلمية، ظروف لو فكر المرء في الانحناء أمامها فلربما انهارت ثقافة شعب كاملة، وحضارة أمة بنيت على مر الأجيال.....

ولكنه التحدي -أيها الأحبة-، فالأمل لا يولد إلا في لحظات اليأس، ونور الفجر لا يبزغ إلا بعد أحلك ظلمات الليل، وأكثرها سواداً.....وعليه فقد كان من الطبيعي أن تبدأ رحلة البحث لإيجاد البديل التعليمي/التعلمي المناسب لهذه الظروف الصعبة، والذي يمكنه أن يساهم في مد العملية التعليمية/التعلمية ببعض من العافية ويخفف من الضرر الواقع عليها، وينعشها بالقليل من إكسير الحياة، ولو من باب (شيء أفضل من لا شيء)!!

ولعلني وجدت ضالتي التي أنشدها في تفعيل وسائط التعلم عن بعد، باعتبارها وسيلة من الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في إخراج العملية التعليمية/التعلمية من محنتها، ومن هذه الوسائط ماصطلح على تسميته «بطاقات التعلم الذاتي»، والتي تأخذ شكل بطاقات تعلمية خاصة تعد من قبل المعلمين بمواصفات محددة، وتقدم للطلاب لاستخدامها في تعليم أنفسهم، وتقويم ما تعلموه، وتقوم فكرتها أساساً على تحويل المقرر الدراسي إلى مجموعة من المهارات والمعارف التي يسهل تعلمها وتقويمها، وتعد لكل مهارة أو معرفة بطاقة واحدة تتضمن مجموعة من الأنشطة البسيطة التي يستطيع الطالب - منفرداً - أن يتعامل معها لتحقيق هدف تعليمي واحد محدد وواضح، ليأخذ المقرر الدراسي في النهاية صورة مجموعة متكاملة من البطاقات التي تدفع للطالب للتعامل معها.

ولأن المعلم يمثل - وبحق - السلطة التنفيذية في الجهاز التعليمي؛ فإن الارتقاء بكفاياته الأكاديمية والمهنية يعود بالنفع والفائدة على كافة عناصر العملية التعليمية/التعلمية، ولأن من الكفايات المهمة التي يتوجب على المعلم أن يتميز بها كفاية إدارة العملية التعليمية/التعلمية عن بعد فقد كانت الفكرة لتخطيط وتنفيذ برنامج خاص وعاجل يهدف لرفع كفاءات معلمي المدرسة التي أعمل بها في إنتاج بطاقات التعلم الذاتي، وقد تضمن ذلك البرنامج أربع مراحل كانت كما يلي:

- إنتاج مادة تربوية تعالج موضوع التعلم الذاتي، وتشتمل على

مجموعة مختلفة من بطاقات التعلم الذاتي في مواد دراسية مختلفة (ملحق رقم 1).

- عقد لقاء تربوي مع مجموعة المعلمين الذين يستهدفهم ذلك البرنامج لمناقشة محتوى المادة التربوية المعدة وتقويم مدى امتلاكهم لمحتواها النظري.
- تنفيذ ورشة عمل تربوية لإنتاج مجموعة من بطاقات التعلم الذاتي في المواد الدراسية المختلفة، وذلك لتقويم قدرة المعلمين المختارين على تحويل الجانب النظري من الموضوع إلى جانب عملي.
- تقديم التغذية الراجعة للمعلمين حول ما أنتجوه، وتكليف بعضهم بتكرار الإنتاج وذلك لضمان تحقيقهم للمستوى المطلوب من الإتقان.

وقد تم تنفيذ البرنامج المعد بمراحله الأربع خلال يومين فقط (سباق مع الزمن)، وانتهى باستعراض ما أنتجه المعلمون من بطاقات، ومن الملاحظات الجديرة بالاهتمام هنا والتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار:

- خلط بعض المعلمين بين أوراق العمل وبطاقات التعلم الذاتي.
- اكتظاظ بعض البطاقات بكم كبير من المادة التعليمية ما يصعب على الطالب التعامل الفردي معها.
- إغفال بعض المعلمين ضرورة الربط بين محتوى البطاقة والكتاب المدرسي.
- صعوبة تحويل المقرر الدراسي لمهارات أدائية محددة وواضحة.

ورغم ذلك فالتجربة كانت مفيدة والمشاركة الفاعلة للمعلمين فيها كان دليلاً على أهمية الموضوع موضع الدراسة، والمستوى الأدائي لهم كان جيداً في تجربتهم الأولى، وإن كنت واثقاً بأن تكرار التجربة مع نفس المجموعة سيحقق تقدماً أفضل من سابقه، ويكسب المعلمين كفاية لا غنىً عنها للمعلم الفلسطيني....أما لماذا حددت المعلم الفلسطيني بالذات، فلا شك أن الجميع يعلم السبب!!

ورقة عمل حول

بطاقات التعلم الذاتي
كوسيلة من وسائل التعلم في الظروف الطارئة

لا يخفى على المرء ما تعرضت له المسيرة التعليمية في بلادنا من انتكاسات خطيرة في الفترة الراهنة بفعل الممارسات الاحتلالية التي حرمت طلابنا من الكثير من مقومات العملية التعليمية/التعلمية الناجحة، فناهيك عن التدمير الممنهج للمؤسسات التعليمية، هناك حالات الإغلاق التي حرمت الطلاب من الالتحاق بمدارسهم، وهناك حالات تقطيع أوصال الوطن التي منعت أعضاء الهيئات التعليمية من الوصول إلى مدارسهم، وهناك الكثير من حالات التوتر النفسي الناجمة عن ذهاب الطلاب لمدارسهم وعودتهم منها تحت دوي إطلاق العيارات النارية.

ولكن لأن المسيرة يجب أن تستمر، ولأن العطاء بلا حدود، كان من الضروري البحث عن الوسائل التعليمية المناسبة للفترة الراهنة لتعويض طلابنا عما فقدوه -علمياً-، ولعل بطاقات التعلم الذاتي واحدة من تلك الوسائل التي قد تساعد في تحقيق الهدف المنشود إذا أحسن إعدادها وتوظيفها.

تعريف التعلم الذاتي

هو النشاط التعلمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل الناجح مع مجتمعه، عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته .

أهمية التعلم الذاتي:

- يحقق لكل متعلم تعلماً يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم.
- يأخذ المتعلم دوراً إيجابياً في التعلم.
- يعوِّد الأبناء على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.

أهداف التعلم الذاتي:

- اكتساب المتعلم لمهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه بنفسه.
- المساهمة في عملية التجديد الدائم للمجتمع.
- بناء مجتمع دائم التعلم.
- تحميل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.
- تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة.

التعلم الذاتي المبرمج :

يتم دون مساعدة من المعلم ويقوم المتعلم بنفسه باكتساب قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحددها البرنامج الذي بين يديه من خلال وسائط وتقنيات التعلم (مواد تعليمية مطبوعة أو مبرمجة على الحاسوب أو على أشرطة صوتية أو مرئية في موضوع معين أو مادة أو جزء من مادة)، وتتيح هذه البرامج الفرص أمام كل متعلم لأن يسير في دراسته وفقاً لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة مستمرة وتقديم التعزيز المناسب لزيادة الدافعية.

بطاقات التعلم الذاتي:

هي إحدى الوسائط التعلمية التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية التعلمية ، وتحتوي على مجموعة من الأنشطة التعلمية التي يعدها المعلم ليتعامل معها المتعلم ذاتياً لتحقيق هدف تعليمي محدد .

شروط فعالية بطاقة التعلم الذاتي:

- بساطة الأسلوب واللغة.
- تناسب مستوى الطلاب.
- لها هدف تعليمي واحد.
- تحتوي على التعليمات والتوجيهات المناسبة.
- مناسبة الأنشطة التعلمية لتحقيق الهدف (كماً وكيفاً).
- مناسبة وسائل التقويم (كماً وكيفاً).
- وجود دليل إجابة للبنود التقويمية التي تحتويها.

الشكل العام لبطاقة التعلم الذاتي:

يمكن أن تأخذ بطاقة التعلم الذاتي الشكل التالي:

- رقم البطاقة.
- هدف البطاقة.
- المحتوى الدراسي المناسب.
- مثال محلول (أو أكثر) مع توضيح طريقة الحل.
- البنود التقويمية على أن تكون مشابهة للمثال المحلول.
- دليل الإجابة .(إذا كانت هناك مجموعة متسلسلة من بطاقات التعلم الذاتي يمكن أن يكون دليل الإجابة في بطاقة منفصلة).

نماذج من بطاقات التعلم الذاتي

في الرياضيات

بطاقة رقم 1

الهدف: يجد الطالب حاصل جمع عددين صحيحين كل منهما مكون من 3 أرقام دون حمل.

المحتوى الدراسي: عند جمع عددين صحيحين فإننا نجمع عددي المنزلة الواحدة معاً.

مثال:جد الناتج:

342+501 =

$$\begin{array}{r} 342 \\ +\ 501 \\ \hline 843 \end{array}$$

- تمرين :جد الناتج:

1) 236 + 130 =

2) 521 + 243 =

3) 207 + 372 =

- حل تدريبات الكتاب المدرسي ص ( )، رقم (، ، ،)

دليل الإجابة:

- تمرين البطاقة (1-..... ، 2-..... ، 3-.....)

- تدريبات الكتاب (1-..... ، 2-..... ، 3-.....)

في اللغة العربية

بطاقة رقم 1

الهدف: يميز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية

المحتوى الدراسي: الجملة الاسمية تبدأ باسم، والجملة الفعلية تبدأ بفعل.

مثال: حدد نوع كل جملة مما يلي مع ذكر السبب:

الرقم	الجملة	نوعها	السبب
1	محمد يحب المدرسة.	اسمية	لأنها تبدأ بالاسم (محمد).
2	ينام سمير مبكراً.	فعلية	لأنها تبدأ بالفعل (ينام).
3	التفاح فاكهة لذيذة.	اسمية.	لأنها تبدأ بالاسم (التفاح).

تمرين: أكمل الجدول التالي:

الرقم	الجملة	نوعها	السبب
1	الجمل سفينة الصحراء.		
2	نفدي بلدنا بأرواحنا .		
3	الفواكه مفيدة للجسم.		
4	قضى جمال الإجازة في قريته.		
5	سافرت دلال مع أمها إلى مصر.		

حل تدريبات الكتاب ص ( ) ، رقم .....
دليل الإجابة (.....).

في العلوم

بطاقة رقم 1
الهدف: يصنف الأمراض إلى أمراض معدية وأمراض غير معدية.
المحتوى الدراسي: المرض المعدي هو المرض الذي ينتج عن كائن حي، ويمكن أن ينتقل من إنسان لآخر، والمرض غير المعدي هو المرض الذي لا ينتج عن كائن حي، ولا يمكن أن ينتقل من إنسان لآخر.

مثال: صنف الأمراض التالية حسب الجدول:
التهاب السحايا - الحصبة - طول النظر - تصلب الشرايين.

أمراض معدية	أمراض غير معدية
التهاب السحايا الحصبة	طول النظر تصلب الشرايين

تمرين: صنف الأمراض التالية حسب الجدول:
القراع - السيلان - الصرع - قصر النظر - ضغط الدم - الحمى المالطية - العشى الليلي.

أمراض معدية	أمراض غير معدية

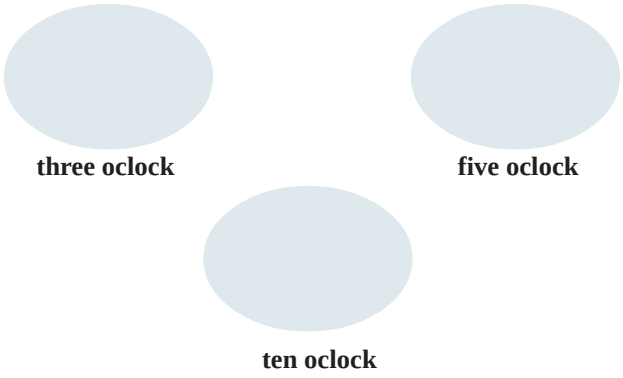
حل تدريبات الكتاب المدرسي ص ( ) ، رقم ( ).
دليل الإجابة ( )

في اللغة الإنجليزية

بطاقة رقم 1

الهدف: يكتب التوقيت بالساعات فقط مستعيناً بساعة حائط.
المحتوى الدراسي: مع ثبات عقرب الدقائق على الرقم 12 فإن عقرب الساعات يشير إلى التوقيت بالساعة.

Exam.:
Write the time:



Exer.:
Write the time:

حل تدريبات الكتاب ص ( )
دليل الإجابة

بقلم/المدير المساعد/عبد المطلب الكحلوت
مدرسة ذكور ابن رشد الابتدائية
قطاع غزة - مخيم جباليا.

اقتبست بعض فقرات هذه المقالة من المرجع التالي: واحات تربوية (2002) «أساليب تعلم حديثة: التعلم الذاتي»
(Online) Available from: http://www.e-wahat.7m.com/altalom%20aldatey.htm (Accessed 14 April 2002)

في الرياضيات

الرياضيات في اللغة واللغة في الرياضيات

يعتقد البعض أن هناك تباعداً بين الرياضيات واللغة، وينبني هذا التصور على أن الرياضيات تتعامل مع الرموز والمجردات واللغة كما يقولون: «كل لفظ وضع لمعنى». وأغلب الظن أن هذا التباعد مرده إلى وجود التباعد بين العاملين في مجال الرياضيات كمادة علمية وبين أهل اللغة أنفسهم ، حيث يعمل كل فريق بمعزل عن الآخر.

ونرى أن هناك علاقة وثيقة بين الرياضيات واللغة ، فكلاهما يعبر عن آليات الفرد الفكرية والوجدانية والإرادية، فمن المستحيل تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها دون استخدام الألفاظ – وهي أداة اللغويين – أو دون استخدام الرموز – وهى أداة الرياضيين – فاللغة وعاء العلم وهي بهذا تمثل المادة الأساسية لعمليات التفكير لشتى صنوف المعرفة.

الرياضيات في اللغة:

مما لاشك فيه أن الرياضيات تستخدم في علوم اللغويات، فهي تستخدم في بحوث تاريخ الأدب وفي تحقيق النصوص وما يترتب على ذلك من إحصائيات، ويمكننا أن نورد مثالاً على العلاقة بين الرياضيات واللغة، وليكن المثال «القوانين الصوتية» في اللغة والتي تعرف بأنها: المعيار الذي ينظم العلاقة بين الرموز الصوتية والتجاور بينها، وارتباط بعضها ببعض أثناء تكون الوحدات اللغوية، وما ينشأ عن هذه العلاقة من تماثل صوتي أو تغير أو تبادل أو حذف أو إضافة ..... وأحد هذه القوانين يعبر عنه بما يلى:

ص ح3 + ص ل3 + تاء الافتعال

= ت

ص: الصامت، ح3: الحركة القصيرة بالضمة، ص ل3: الواو

ولكن ماذا يعني القانون السابق ؟ إنه يعني: «إذا وقع صوت الواو الصامت بين صامت ملبوس بحركة قصيرة بالضمة وتاء الافتعال، فإن الواو تنقلب إلى تاء صامتة. وهذا ليس القانون الوحيد فهناك قوانين أخرى لا مجال لذكرها ، وهذه القوانين ليست مفروضة بل هي قوانين مفسرة كما في الفيزياء والكيمياء وتخضع لأسس رياضية. مثال آخر على هذه العلاقة وهو فكرة (الفائض) ، والتي تعني أنه في كل جملة ينطقها الإنسان فائض من الكلمات، لو حذفت أو حذف بعضها لا تعطل المعنى ولا قدرة السامع على فهم الرسالة التي تحملها الجملة، وهذه الفكرة تعتمد على الاحتمالات عند تطبيقها على الجملة، وبوجه خاص على احتمال وقوع كلمة في سياق لغوي معين، فإذا عرفت الكلمات القليلة الأولى من جملة معينة يصبح بالإمكان معرفة الكلمة التالية – مع وجود احتمال يختلف مقداره من حالة إلى أخرى – بأن يكون التخمين صحيحاً، وهذه النظرية نظرية رياضية طبقها العلماء على اللغة وأوجدوا لها الحسابات الدقيقة التي أوضحت أن هناك علاقة وثيقة بين الفائض والفهم، فكلما زادت نسبة الفائض سهل الفهم وزاد مقداره .

كما أن من الأشياء الطريفة ذات الصبغة التاريخية، هي استعمال الأدباء الفُرس حروف الهجاء الأبجدية لبيان العدد بالطريقة المستعملة نفسها في اللغة كما يلى:

وهذه الحروف هي : أبجد. هوز. حطي. كلمن. سعفص. قرشت. ثخذ. ضظغ.

والقيمة العددية بهذه الحروف هي كما يلي :

أ= 1، ب = 2، ج = 3، د = 4، هـ = 5، و = 6، ز = 7، ح = 8، ط = 9، ي = 10، ك = 20، ل = 30، م = 40، ن = 50، س = 60، ع = 70، ف = 80، ص = 90، ق = 100، ر = 200، ش = 300، ت = 400، ث = 500، خ =600، ذ = 700، ض = 800، ظ = 900، غ = 1000

ويغلب استعمال هذه الحروف في تاريخ الأحداث المهمة، ومن ذلك وضعوا عبارة «عدل مظفر».

اللغة في الرياضيات :

تتميز الرياضيات بالمستوى العالي من التجريد، ومن ثم فهي تستخدم الرموز بدلاً من الألفاظ العادية، فهي لغة قائمة على الرموز والقدرة على استخدام الرمز من الهبات التي ينفرد بها الإنسان، ودراسة لغة الرياضيات التي تقوم على الرموز، يمكن أن تسهم إسهامًا فعالاً في تحقيق أهدافها.

وتشترك اللغة والرياضيات في السعي إلى تحقيق ما وراء المعرفة، كما يتجلى الوجود الحقيقي للغة في الرياضيات في المعنى الحقيقي للروابط بين اللغة والفكر، حيث إن العلاقة أكبر من أن تكون مجرد احتكاك خارجي، فالفكر والكلمة جسم واحد فلا يحدث فكر دون لغة ولا تحدث لغة ليس لذاتها فكر.

واللغة للفكر كالأرقام للحساب، فلا يمكننا تصور عملية حسابية دون أرقام - مع أن الحساب من حيث هو عملية عقلية - شيء والأرقام شيء آخر، فإن جزءًا كبيراً من تفكيرنا يجرى في ألفاظ، فالكلام والكتابة يبلوران الألفاظ وينظمانها، كما أن الألفاظ قد تعرقل التفكير إذا استخدمت بشكل ضبابي وبغير رصيد من الأفكار الصحيحة.

ومن الأشياء الطريفة التي تثبت التداخل بين اللغة والرياضيات وجود علاقة بين الرياضيات والشعر، وهي ليست مجرد ارتباطات عديدة عقلية وفنية، فسمو الشعر يرتكز على رمزية الشعر وعلى التكيف المتطرف في الاقتصاد المدروس للكلمات، وهذا بالضبط هو السبب في سمو الرياضيات عن بقية العلوم الأخرى ، فمثلا نقول : نعبر عن العدد سبعة بالرمز (7) كما نقول: أن (أ) عدد .... وبهذا نكون قد كثفنا كل الرموز لكل الأعداد في رمز واحد وهذا هو الاقتصاد في الكلمات، كما تقترب الرياضيات من الشعر في طريقة التنفيذ، فإذا كان الشاعر يبذل جهدًا كبيرًا ويعانى عند بنائه القصيدة، وكذلك الرياضي يعاني إذ لا يتوانى ولا يدخر جهدًا في البحث عن طرق تؤدي إلى اختصار الحلول وتبسيطها، كما لا ننسى الهندسة فالمهندس مثل الشاعر لا يحتاج إلا إلى الورقة والقلم ليساعداه في إخراج تخيلاته، وإذا كان التخيل هو العنصر الأساسي في الفنون بصورة عامة وفي الشعر بخاصة فإن الرياضيات ابتكار التخيل.

خلاصة القول: إن الدارسين للغة يحتاجون إلى عقلية رياضية ليتمكنوا من دقائقها، كما أن دراسة الرياضيات لا يمكن أن تتم بمعزل عن دراسة اللغة إذ من دونها لا يمكن فهم المشكلات الرياضية، ولذا ينبغي النظر بعين الاعتبار إلى صعوبة الفصل بين الرياضيات واللغة وهذا بدوره يدعونا إلى التنسيق بين رجالات اللغة ورجالات الرياضيات عند تصميم المناهج.

ويمكن تلخيص الصلة بين الرياضيات وفنون اللغة من زاوية الاقتراب بين التطبيقات التربوية فيما يلي:

- الاستخدام المباشر لبعض المهارات الرياضية في بعض فنون اللغة، كما يحتمل أن تلجأ الرياضيات إلى بعض أساليب فنون اللغة في التماثل والدقة وطريقة التنفيذ.
- إن كلا منهما يساعد على تكوين معايير يبني على أساسها الفرد أحكامه وتشكل ما يسمى الذوق العام.
- إن كلا منهما يؤدي إلى الاستمتاع الحسي والعقلي والاجتماعي.
- إن كلا منهما يتصل بالخيال والقدرة على الخلق والابتكار.

وهكذا فيؤمل من معلمينا ومعلماتنا أن يتفاعلوا مع هذه العلاقة المتداخلة والوطيدة بين الرياضيات واللغة العربية، والسعي حثيثاً إلى الاهتمام بالطريقة التكاملية عند التدريس وتنسيق الجهود بين معلمي المواد المختلفة حتى تكتمل المعرفة عند طلابنا.

إعداد: محمود الحمضيات - باحث في الرياضيات

مركز القطان للبحث والتطوير التربوي - غزة

المراجع :

إبراهيم إبراهيم بركات: البعد الزمني للرموز الصوتية وعلاقته بعلمي العروض والقوافي، جامعة المنصورة، كلية الآداب، 1983

إبراهيم مضواح الألمعي: نشأة اللغة ، مجلة المعرفة «السعودية» عدد(65)، 2000م.

أحمد البراء الأميري: كيف نفكر بدون لغة، مجلة المعرفة «السعودية» عدد(65)، 2000م.

مجدي عزيز إبراهيم: فاعليات تدريس الرياضيات في عصر المعلوماتية، القاهرة، عالم الكتب، ط1، 2002م.

محمود فهمي حجازي: علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1970.

في الرياضيات

سلسلة دومينو الحظ (لعبة جماعية)

تعريفها: تتكون اللعبة من 15 بطاقة من خشب الأبلكاج (الرقائقي) مقاس 2/1 x 2/51 x 33 سم. عليها خمسة رموز من مادة تعليمية ما.

أهدافها: إضافة إلى تمتع التلميذ باللعب الهادف، في غرفة الصف، يتوقع من التلميذ – بعد ممارسة اللعب - أن يصبح قادراً على أن:

- يطابق كل رمزين متشابهين بسرعة معقولة.
- يقرأ الرمز الملعوب بسرعة تنم عن إتقان الرمز.
- يعاون غيره في تصحيح أي خطأ قد يقع من غيره في أثناء اللعب.
- يطبق قانون اللعبة، حباً لسيادة القانون على اللاعبين.
- يحترم الغير عن طريق الالتزام بالدور في اللعب.

طريقة إعدادها: تتكون طريقة الإعداد من الخطوات التالية:

- تحضير الخامات التالية: (القطع الخشبية– ورق الزجاج (البرداخ) قلم لبادي متوسط ذو قاعدة كحولية).
- تنعيم السطوح الستة لكل بطاقة.
- رسم خط ينصف البطاقة (عرضياً) بقلم اللباد.
- تحديد خمسة رموز (حروف– كلمات– أرقام– أشكال هندسية– رموز رياضية– رموز كيميائية– مفاهيم تاريخية أو جغرافية).
- وضع جدول تطابقي للرموز يضمن عدم تكرار محتويات البطاقات، ويقي من هدر الخشب.
- نقل الجدول على البطاقات بحيث يكتب على كل بطاقة رمزان، أحدهما على خط الوسط من أحد طرفي البطاقة، والآخر على خط الوسط من الطرف الثاني للبطاقة.

بنفس الطريقة كرر كتابة الرمز الواحد على بطاقة واحدة.

طريقة اللعب: تتلخص الطريقة فيما يلي:

- وضع التلاميذ في مجموعات سداسية (خمسة لاعبين ومنسق) شريطة أن يراعي المعلم تغيير أعضاء المجموعات عند إعادة إجراء اللعبة، بهدف الابتعاد عن روح تعصب الفرد لمجموعة معينة، وإشاعة روح التسامح والولاء لتلاميذ الصف.
- جلوس أعضاء مجموعة اللعب بشكل دائري أو في مقعدين متقابلين (حسب طبيعة أثاث الصف).
- تعريف المنسق للاعبين لأول مرة بطريقة اللعب، وبدرجات أهمية البطاقات مزدوجة الرمز ومن وظائف المنسق تذكير اللاعبين برمزي طرفي السلسلة.
- خلط البطاقات بوساطة المنسق، وتوزيعها (مقلوبة) على اللاعبين الخمسة، بمعدل ثلاث (3) بطاقات لكل لاعب.
- يبدأ اللاعب الذي معه البطاقة المزدوجة ذات الأهمية الأولى، يليه اللاعب الذي على يمينه، حيث يلعب البطاقة التي تحمل على أحد طرفيها ذات الرمز على البطاقة الملعوبة ذات الأهمية الأولى، وهكذا حتى اكتمال السلسلة.

قانون اللعبة: يشرح المعلم قانون اللعبة الذي ينبغي على اللاعبين احترام تطبيقه، عن طريق التعاون مع المنسق، وهو كما يلي:

- أول اللاعبين هو الذي يحمل البطاقة ذات الأهمية الأولى حيث يلعبها بوضعها على الطاولة (المقعد) بشكل مستعرض ويقول: «قوة » ويذكر الرمز الملعوب يليه اللاعب الذي على يمينه، حيث يكون له خيارات للعب البطاقة التي تحمل أحد الرمزين في طرفي السلسلة.
- عندما تلعب إحدى البطاقات على طرفها الحر رمز يطابق البطاقة ذات الرمز المزدوج ولها الأهمية الثانية -بصرف النظر عن الدور - يقول: «قف ! قوة!» ويلعب البطاقة المزدوجة. ثم يليه اللاعب الذي على يمينه.
- عندما يجيء دور أحد اللاعبين، وليس لديه أي بطاقة تحمل رمزاً مطابقاً لأحد الرمزين في طرفي السلسلة يقول: «استراحة» ويقول للاعب الذي على يمينه: «العب».
- اللاعب المحظوظ الأول هو الذي يلعب كل بطاقاته قبل الآخرين، يليه المحظوظ الثاني، ثم الثالث ... حتى الخامس.
- تعاد اللعبة بالشروط نفسها.

إعداد الأستاذ/ سلمان حرب

الجمعية الفلسطينية للدراسات والبحوث المجتمعية(وطن) غزة

في الرياضيات

مشكلة تعليمية رياضية شائعة بحاجة إلى حل

سأل كثير من الزملاء المعلمين أثناء زياراتهم الصفية عن مشكلة شائعة ومنتشرة بين الطلبة في كثير من مدارسنا، المشكلة تتمحور في جمع الكسور وطرحها كما في المثال الآتي (ليس للحصر):

$$\frac{1}{2}+\frac{1}{3}=\frac{1+1}{2+3}=\frac{2}{5}$$

هل دققت عزيزي المعلم (القارئ) في هذا السؤال وفي إجابته؟ ما المشكلة؟ هل هذا الحل صحيح ولماذا؟ هل هذا الحل خطأ؟ ولماذا؟ كيف يمكن معالجة هذه الظاهرة الخطيرة؟

إن ملاحظة المعلمين متوافقة مع بعض نتائج الاختبار الموحد الذي أعده مركز التطوير التربوي في القدس، حيث ظهرت نتائج تشير الى وجود ضعف لدى مجموعة من الطلبة في موضوع جمع الكسور وطرحها.

المشكلة باختصار شديد: يقوم كثير من الطلبة بتأليف قوانين غير صحيحة (مفاهيم خاطئة) في عملية جمع الكسور وطرحها عن طريق جمع (أو طرح) البسط مع البسط والمقام مع المقام.

إن المدقق في هذه المشكلة التعليمية، يلاحظ أن الطلبة الذين يقومون بهذا الإجراء يخطئون نتيجة عدة عوامل أهمها:

- تدني مستوى فهم معنى الكسور (مفاهيم) وضعف في معرفة مقدارها (كميتها).
- تدني مستوى المهارة اللازمة لتقدير الإجابة، أو معرفة حدود (مقدار) الإجابة.
- قلة توظيف المواقف الحياتية في تعليم الكسور.
- قلة توظيف الرسومات والأشكال الهندسية في تعليم الكسور.
- الاعتماد المفرط لدى المدرسين على الإجراءات والقوانين المجردة، وبصورة ميكانيكية وروتينية ودون إنعام (إمعان التفكير خطأ لغوي شائع) التفكير والتأمل في مصدر القانون أو اشتقاقه استنتاجيًا أو استقرائيًا، بل يقوم المعلم بوضع قانون جمع الكسور على السبورة مباشرة، ثم الاكتفاء بحل مثال أو مثالين.
- تدني مستوى مهارة المقارنة بين كسرين.
- إهمال استراتيجية التأكد من صحة الحل ، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم توظيف هذه المهارة في حصص الرياضيات، وهذا يعني أن المعلم هو المرجعية الوحيدة والمخولة بفتوى الصح أو الخطأ ويستثنى الطالب من تدريبه على عملية تقويم ذاته؛ ما يفقد الطالب القدرة على توفير تغذية راجعة ذاتية على مستوى أدائه، ويفقد قدرته على التقويم ، أي إلغاء جزء مهم من مهارات التفكير العليا (مهارة التفكير الناقد).

إن هذه الأسباب – ولربما توجد أسباب أخرى – قد تكون خلف هذه المعضلة (المشكلة)، لذلك يكمن حل هذه المشكلة في التعامل مع أسبابها ومسبباتها.

والآن سيتم طرح بعض الحلول العملية المجربة عمليًا في حل هذه المشكلة .

بعض المقترحات لحل المشكلة

أولا: يمكن للمعلم تمثيل هذه المسألة بمواقف حياتية وعملية في غرفة الصف مثل :

- (1\2) تفاحة + (1\3) تفاحة ≈ .....
- (1\2) بطيخة + (1\3) بطيخة ≈ .....
- (1\2) رغيف + (1\3) رغيف ≈ .....
- (1\2) كأس ماء + (1\3) كأس ماء ≈ .....

يلاحظ في هذه الأنشطة العملية أن الهدف بناء معنى لعملية جمع الكسور، وليس المطلوب هنا الإجابة بالضبط وهي (5\6) بل يكتفى بالإجابة التقريبية: تفاحة ، شيكلا ، رغيفاً، كأسًا.

ثانيا: يمكن تمثيل المسألة برسومات هندسية، وتدريب الطلبة على

مهارة رسم هذه الأشكال، ومهارة تظليل أجزاء منها، ويهدف هذا النشاط كما في الاقتراح الأول إلى تغيير معتقدات الطلبة عن عملية جمع الكسور بصورة خاطئة

ثالثاً: يمكن توظيف الاقتراح الثاني بصورة مجردة ودون رسومات، ويتم ذلك من أجل تغيير (هز) معتقدات الطلبة الخاطئة ، حيث يتم عرض الحل الخاطئ على اللوح:

$$\frac{1}{2}+\frac{1}{3}=\frac{1+1}{2+3}=\frac{2}{5}$$

وجه الأسئلة الآتية إلى الطلبة:

- ماذا تلاحظ ؟
- هل عملية الحل صحيحة، لماذا؟
- هل الحل خطأ، لماذا؟
- أين الخطأ؟
- هل النتيجة مناسبة؟
- قارن بين الكسور في المسألة؟
- ماذا تقترح -ما رأيك- لحل المشكلة؟

قد يلاحظ أحد الطلبة أن الكسر (2\1) أصغر من الكسر (5\2) وأن (2\5) تساوي تقريبا (3\1)، وبذلك نستنتج أنه من المستحيل جمع كميتين وتكون النتيجة أقل من إحدى الكميتين (يحصل ذلك في الكميات السالبة فقط).

رابعاً: يمكن الاستعانة بالأسلوب الآتي في تعليم جمع الكسور وطرحها (والأعداد الكسرية):

الهدف1 / أن يجمع الطالب/ة كسرين مقاماهما مختلفان باستخدام الأشكال الهندسية .

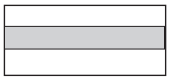
- نرسم ثلاثة مستطيلات متطابقة.

المستطيل (1)	المستطيل (2)	المستطيل (3)

- نقسم المستطيل الأول الى قسمين متطابقين بخط عمودي ونظلل النصف باللون الأسود:

(2\1)

- نقسم المستطيل الثاني إلى ثلاثة أقسام متطابقة ، وبخطوط أفقية، وباللون الرمادي الفاتح نظلل ثلث المستطيل:



- نقسم المستطيل الثالث إلى النصف عموديًا ثم إلى ثلاثة أقسام متطابقة أفقيًا، ويمنع وضع لونين فوق بعضهما ، وبذلك نحصل على النتيجة المطلوبة:

(6\5)

الأجزاء المظللة تساوي (6\5) وهو حاصل جمع (2\1) مع (3\1) ويمكن للمعلم أن يشجع الطلبة على إنشاء رسم هندسي (ليس من الضروري الدقة المتناهية في عملية الرسم) لكل مسألة فيها جمع (أو طرح) كسور حتى يتم بناء معنى لعملية جمع الكسور في بناء ذهني متين . بعد التأكد من أن الطلبة لديهم المهارة في الجمع عن طريق الأشكال الهندسية وأنه تم بناء معنى لجمع الكسور هندسيا، ينتقل المعلم إلى بناء المعنى المجرد لجمع الكسور.

(قاعدة توحيد المقامات).

الهدف 2/أن يستنتج الطالب/ة قاعدة توحيد المقامات في جمع الكسور.

يستطيع المعلم أن يطرح مجموعة من الأسئلة الاستقرائية، والتي تمت معالجتها هندسيًا في الهدف الأول، وذلك لأن بناء معنى هندسي لجمع الكسور يؤدي إلى بناء معنى لتوحيد المقامات بصورة مجردة .

- ما العلاقة بين كل مما يأتي:

1. (2\1 + 3\1) و (6\5).
2. (3\2 + 7\1) و (21\17).
3. (8\3 + 7\2) و (56\37).
4. (6\5 + 4\3) و (24\38).
5. (12\11 + 5\2) و (60\79).
6. (9\8 + 13\10) و (117\194).

ويمكن توجيه السؤال بطريقة أخرى: كيف يمكن الحصول على الكسر (6\5) من حاصل الجمع (2\1 + 3\1)، وهكذا حتى يتم استنتاج القاعدة.

ملاحظة مهمة : يفضل دائمًا طرح ستة أسئلة على الأقل حتى تتم عملية الاستنتاج من قبل الطلبة.

إعداد : منير جبريل
مشرف الرياضيات في وكالة الغوث الدولية/ منطقة الخليل

في الرياضيات

خطة مقترحة لعلاج الضعف في المهارات الأساسية في الرياضيات

يعاني الكثير من معلمي الرياضيات من ضعف طلابهم في المهارات الأساسية لهذه المادة، سواء كانت متمثلة في العمليات الحسابية الأربع على الأعداد، أو في الهندسة.

وحتى نقوم بمعالجة هذه القضية أو الحد منها إلى درجة كبيرة، أقوم بعرض مثالين :المثال الأول بهدف الكشف عن مواطن الضعف في عملية الجمع، أما المثال الثاني فهو عبارة عن إجراء علاجي مقترح لعلاج الضعف في عملية الضرب، حيث نقوم بتجزئة المهارة المطلوبة إلى مهارات أدق منها للوقوف على موضع الخلل الموجود عند الطلبة من خلال فحص كل مهارة من هذه المهارات الصغيرة بناء على اختبار يعد خصيصًا لهذا الغرض، وعندما يتم الكشف عن موضع الخلل يمكن علاجه بصورة سهلة وسريعة، بدل أن يبقى المعلم حائرًا في تحديد موقع الضعف في أي مهارة من تلك المهارات الصغيرة المكوّنة للمهارة الأصلية عند طلبته.

ويمكن استخدام الأسلوب نفسه مع أي مهارة رياضية أساسية أخرى، أما بالنسبة للمثالين اللذين أقوم بعرضهما فهما للهدفين التاليين:

- أن يجمع الطالب عددين ضمن أربع منازل.
- أن يضرب الطالب عددًا من منزلة واحدة في عدد من منزلتين.

الهدف الأول: أن يجمع الطالب عددين ضمن أربع منازل

الأهداف الجزئية لهذا الهدف هي:

- أن يجد الطالب القيمة المنزلية للعدد.
- أن يحلل الطالب العدد بالطريقة التحليلية.
- أن يكتب الطالب العدد بالأرقام.
- أن يرتب الطالب المنازل تحت بعضها بشكل صحيح.
- أن يجمع الطالب عددين ضمن أربع منازل دون حمل.
- أن يجمع الطالب عددين ضمن أربع منازل مع الحمل مرة واحدة.
- أن يجمع الطالب عددين ضمن أربع منازل مع الحمل مرتين متباعدتين.
- أن يجمع الطالب عددين ضمن أربع منازل مع الحمل مرتين متتاليتين.
- أن يجمع الطالب عددين ضمن أربع منازل مع الحمل ثلاث مرات متتالية.
- أن يجمع الطالب عددين ضمن أربع منازل أفقيا.
- أن يحل الطالب مسائل على جمع الأعداد ضمن أربع منازل.
- أن يكوّن الطالب مسألة على جمع الأعداد ضمن أربع منازل.

وللكشف عن موقع الخلل في أي مهارة من هذه المهارات المكوّنة للمهارة الأساسية (جمع عددين ضمن أربع منازل) نضع اختبارًا بحيث يقيس كل سؤال فيه هدفاً من هذه الأهداف الجزئية.

◆ قيمة العدد الذي تحته خط في 6452 هي:

أ) 5 ب) 50 ج) 500 د) 52

◆ التحليل الصحيح للعدد 9034 بالطريقة التحليلية هو:

أ) 4+3+0+9 ب) 4+30+900

ج) 4+30+0+9000 د) 4+30+0+90

◆ العدد تسعة آلاف وستمائة وواحد هو:

أ) 1069 ب) 9601 ج) 916 د) 9006001

◆ الترتيب الصحيح لجمع العددين 8567 + 4302 عموديا هو:

أ) 8567 + 4302 ب) 8567 + 4302 ج) 8567 + 4302 د) 8567 + 4302

◆ ناتج 3605 + 281 =
أ) 8806 ب) 6415 ج) 3886 د) 3806

◆ ناتج 2917
+ 4028
أ) 6945 ب) 6935 ج) 69315 د) 6045

◆ ناتج 7653
+ 1519
أ) 811612 ب) 81172 ج) 8162 د) 9172

◆ ناتج 3586
+ 4078
أ) 751514 ب) 7664 ج) 7554 د) 7564

◆ ناتج جمع العددين 2896
+ 1765
أ) 3551 ب) 3561 ج) 4661 د) 3661

◆ ناتج جمع العددين 3685 + 4072 =
أ) 7757 ب) 7657 ج) 70157 د) 76157

◆ اصطاد رامي 2509 سمكة في الشهر الأول، ثم اصطاد 1327 سمكة في الشهر الثاني، فكم سمكة اصطاد في الشهرين؟
أ) 1182 ب) 3836 ج) 1202 د) 3826

◆ لجمع العددين 4560، 1723 نكوّن المسألة التالية:
أ) مع خليل 4560 جلاً ومع أخيه 1723 جلاً، فكم جلاً يزيد ما مع خليل عما مع أخيه؟
ب) مع خليل 4560 جلاً ومع أخيه 1723 جلاً فكم جلاً يزيد ما مع أخيه عنه؟
ج) مع خليل 4560 جلاً، أعطى أخاه منها 1723 جلاً فكم جلاً بقي معه؟
د) مع خليل 4560 جلاً ومع أخيه 1723 فكم جلاً مع الاثنين معا؟

الهدف الثاني: أن يضرب الطالب عددًا من رقم واحد في عدد من رقمين

الأهداف الجزئية لهذا الهدف هي:

- أن يحلل الطالب العدد بكتابة آحاده وعشراته
- أن يجد الطالب القيمة المنزلية لرقم معطى في عدد معين
- أن يجمع الطالب عددين لا يزيد أي منهما على ثلاثة أرقام
- أن يعبّر الطالب عن شكل معطى بعملية ضرب
- أن يحفظ الطالب حقائق الضرب
- أن يستخدم الطالب قانون التوزيع في إيجاد ناتج ضرب عدد من رقم في عدد من رقمين على الأكثر.
- أن يجد الطالب ناتج ضرب عدد من رقم واحد في عدد من مضاعفات العشرة.
- أن يجد الطالب ناتج ضرب عدد من رقم واحد في عدد من ثلاثة أرقام على الأكثر دون حمل.
- أن يجد الطالب ناتج ضرب عدد من رقم واحد في عدد من رقمين مع الحمل.

الإجراء العلاجي المقترح

أن يحلل الطالب العدد بكتابة آحاده وعشراته

أدرّب طلابي على تحديد رقم الآحاد والعشرات في عدد معطى وكذلك على تحليل العدد إلى القيمة المنزلية.

أكمل كما في المثال التالي

243 = 3 آحاد + 4 عشرات + مائتان

200 + 40 + 3 =

472 = ... + ... + ...

= ..... + ... + ...

859 = ... + ... + ...

= ..... + ... + ...

أن يجد الطالب القيمة المنزلية لرقم معطى في عدد معين

أ) قيمة الرقم 4 في العدد 942 تساوي 40

قيمة الرقم 7 في العدد 735 تساوي ـ

قيمة الرقم 1 في العدد 621 تساوي ـ

قيمة الرقم 3 في العدد 834 تساوي ـ

ب) 6 مئات + 4 عشرات + 3 آحاد = 643

3 آحاد + 9 عشرات + 7 مئات = ـ

7 آحاد + 9 مئات + 5 عشرات = ـ

6 عشرات + 2 مئات = ـ

4 مئات + 8 آحاد = ـ

أن يجمع الطالب عددين لا يزيد أي منهما عن ثلاثة أرقام

نجمع 64 + 53 كما يلي:

1
64
+ 53
117

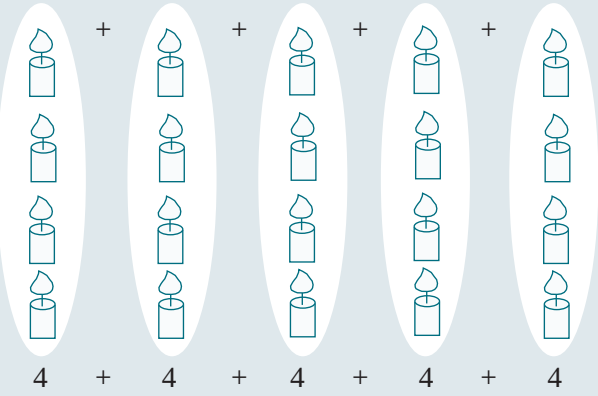
جد ناتج 38 + 23

38
+ 23

ناتج 19 + 91

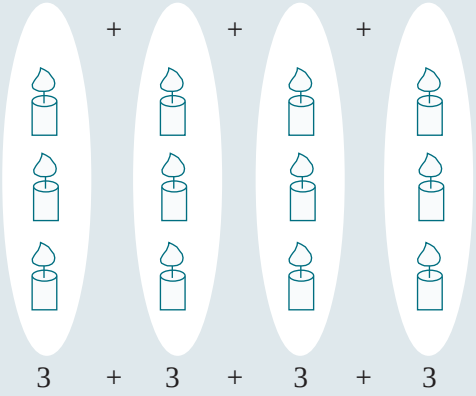
19
+ 91

أن يعبر الطالب عن شكل معطى بعملية ضرب أكمل كما في المثال:



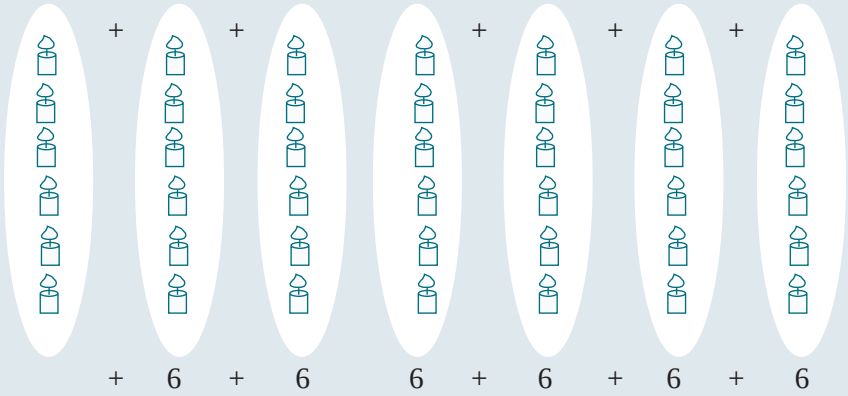
خمس أربعات = 20

20 = 4 × 5



أربع ..... = ...

..... = ... × 4



ست ..... = ...

..... = ... × .....

أن يحفظ الطالب حقائق الضرب

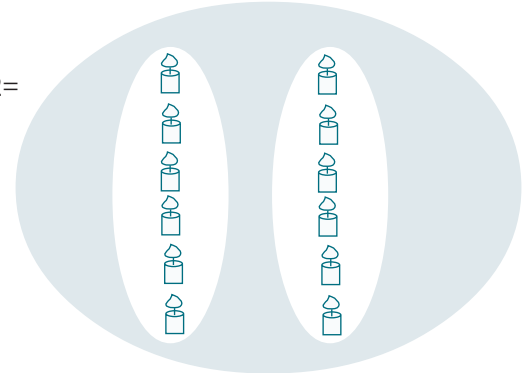
أستعين بطريقة الأصابع، لإيجاد ناتج الحقائق التي يكون كل عدد فيها أكبر من العدد خمسة، حيث أمثّل أمامهم الحقائق

8×9، 7×9، 8×6، 9×6، 7×6

- أركّز على مفهوم الحقيقة لدى الطلبة مثل 3×6 أنها تعني 3 مجموعات في كل منها 6 عناصر أي

6 + 6 + 6 = 18 وهكذا

- أناقش المثال التالي: مثّل بالرسم 2×6



12=

مثل الحقائق التالية بالرسم
3×7 ، 4×2 ، 9×5

ضع العدد المناسب في ☐
$6 \times$ ☐ $=$
$5 \times$ ☐ $=$
$9 \times$ ☐ $=$
$4 \times$ ☐ $= 32$
$7 \times$ ☐ $= 63$

أن يستخدم الطالب قانون التوزيع في إيجاد ناتج ضرب عدد من رقم في عدد من رقمين على الأكثر

أكمل كما في المثال التالي -1 $3 \times 8 = 3 \times (5 + 3)$
$= (5 \times 3) + (3 \times 3)$
$= 15 + 9$
$= 24$

-2 $4 \times 9 = 4 \times (7 + 2)$
$= (4 \times ....) + (4 \times ....)$
$= .... + ...$
$= ....$

-3 $6 \times 7 = 6 \times (.... + ...)$
$= (6 \times ....) + (6 \times ....)$
$= .... + ...$
$= ....$

-4 $5 \times 8 = ... \times (.... + ...)$
$= (.... \times ....) + (.... \times ....)$
$= .... + ...$
$= ....$

-5 $7 \times 16 = ... \times (.... + ...)$
$= (.... \times ....) + (.... \times ....)$
$= .... + ...$
$= ....$

أخصّص أول خمس دقائق من كل حصّة لمناقشة الطلاب في حقائق الضرب

أن يجد ناتج ضرب عدد من رقم واحد في عدد من مضاعفات العشرة

أكمل كما في المثال التالي $6 \times 30 = 180$ (نضع صفر العشرة أولاً ثم نضرب 6×3)

$7 \times 20 = ...$
$4 \times 60 = ...$
$..... \times 30 = 270$
$8 \times 20 = ...$
$7 \times ..... = 560$

أن نجد ناتج ضرب عدد من رقم واحد في عدد من ثلاثة أرقام على الأكثر دون حمل

أوجد ناتج الضرب كما في المثال التالي

12×3	$3 \times (10 + 2) = 3 \times 12$ $= (10 \times 3) + (2 \times 3)$ $= 30 + 6$ $= 36$	
24×2	$2 \times (20 + 4) = 2 \times 24$ $= ..... \times ..... + ... \times .....$ $= ..... + ...$ $= .....$	24 $\times 2$
23×3 112×4 2×243		

أن يجد ناتج ضرب عدد من رقم واحد في عدد من رقمين مع الحمل

أوجد ناتج الضرب كما في المثال التالي

☐ 4 1	15 9 × 135	
☐ 1	6 8 ×	
☐ 2	9 7 ×	
☐ 3	8 9 ×	
☐ 9	5 5 ×	

رائد شماسنة - مدرس رياضيات وباحث في مركز القطان

في التجربة التربوية

تجربة تبحث عن مدرس

«بدايات مثقلة»

«بدأت مهنتي مقلداً كبار المدرسين وانتهيت طفلاً يشارك طلابه لعبهم وتعلمهم»

إشكالية أحسست بها مبكراً، لكنها لم تتوضح في ذهني لأعمل على صياغتها إلا بعد فترة من العمل في مجال التدريس، في لحظة ما سألت نفسي: أي مدرس أنا ؟ وعندها بدأت أفكر في مدى كفاءتي، وجذور هويتي كمدرس، وأبحث عن منابع أساليبي وطرائقي، فاكتشفت إشكالية من إشكاليات مهنة التدريس. كل المهن الأخرى يبدأ الأفراد العمل فيها دون «آلهة» أو مثال يحكم عملهم إلا مهنة التدريس، فمن يدخل مهنة التدريس يكون قد تعرض إلى جانب ما درسه وتدرب عليه، إلى إرث هائل من الخبرة التي عايشها في من درّسوه.

فكل مدرس يبدأ درسه الأول بمجموعة من المدرسين والأساتذة الذين علموه على مدى عقدين من الزمن، فعند دخوله غرفة الصف، تحتشد الوجوه وتنتصب الذكريات. أي بداية شائخة تلك؟ بداية مثقلة بخبرة عمرها عشرات السنين، خبرة تضم في طياتها عصوراً متناقضة، وترسبات متباينة، وأساليب ونظريات ذات مرجعيات متعددة. هناك ما درسه في الكتب، وهناك ما تعلمه من الحياة، وهنا مهنة يبدؤها اليوم بعد أن عايشها في غيره، عاش فيها على شكل الطرف الآخر، الطرف المتلقي، المكمل، الضد المقلد للمعلمين والمدرسين، الآن هو المدرس، ماذا يفعل؟ من أين يبدأ ؟ من أي مرجع ينطلق؟ فجأة يختار وجها من الوجوه التي تملأ الصف، يتلبسه، يتقنع به، ويمارس درسه الأول. من هنا كانت البداية.....

كل مدرس يبدأ درسه الأول بمجموعة من المدرسين والأساتذة الذين علموه على مدى عقدين من الزمن، فعند دخوله غرفة الصف، تحتشد الوجوه وتنتصب الذكريات.

من الاحتماء إلى التمرد

[«لا تعطهم شيئاً، بل حررهم من شيء يحملونه..... نيتشة»]

وبعد التخلص من رهبة اللقاء الأول، وتجاوز عقدة البداية، تبدأ الذات تمردها، وبحثها عن حقيقتها، تحت شعار «إني مؤهل وقد درست أحدث النظريات على استخدام أسلوب النظم وأساليب التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وفلسفاته المعاصرة»، في هذه المرحلة خرجت من التقليد إلى التجريب، لكن الاحتكام إلى ثورة

الشباب، والرغبة في التجديد، والانتماء الفج إلى «مبدأ الترحال والتيه»، ورفض مبدأ «الإقامة» أدخلني مرحلة من البحث والقراءة النهمة في مجالات علم النفس والفلسفة والنقد الأدبي لكي أحقق ما أسعى إليه: التحول إلى معلم بهوية خاصة، هوية عصرية تلائم العصر ومتطلباته، والطلاب أيضاً، وتساعدني في القيام بدور معلم يمارس تمرده في غرفة الصف، ينتقد المجتمع ويفكك آليات التخلف ودعائمه، ويصب على أذهان طلابه، أحدث الأفكار، ويشرح لهم ما كان يعتقد أنه فلسفة وعلم وفكر، ويطارد فيهم أيديولوجيا التخلف والقمع ليحررهم منها، مرحلة أجهدتني، أحمد الله على أنها لم تطل!

في المختبر الصغير مع ابنتي الصغيرة رسبت في كفاءتي كمدرس ومربٍّ بامتياز، لقد أخذت ما حاولت أن أعطيها، سفسطائية تمارس علم الكلام واللعب بالألفاظ، تبرر كل نزعاتها ومساوىء سلوكها بخيال جامح ولغة جزلة وهي في الرابعة من عمرها..

تعلمت من ابنتي وطلابي

الدروس ممتازة، والطلاب في أوج دافعيتهم وتركيزهم، يبذلون الجهد الكافي، ونتائجهم اليومية ممتازة، لكن هناك حلقة مفقودة، في الاختبار النصفي والنهائي تظهر مفاجآت. أفضل الطلبة يعجزون ويفشلون في الإجابة عن أسئلة كان من المفروض أن يجاب عليها، والحلقة المفقودة تبقى مفقودة، حتى جاءت طفلتي لتعلمني درساً قاسياً، كدت أخسرها بسبب أسلوبي في التدريس، حينها اكتشفت اني لم أجد نفسي كمدرس بعد، وأني أعرف عن التدريس، لكني لم أتمثله، وأني كنت أعرف طلابي من خلال «سقالات» غير حية وغير مباشرة، عرفتهم من خلال ورقة العمل، ورقة الاختبار ودفتر الواجبات والأنشطة، لكن لم أعش معهم، لم أعرف حقيقة جوهرهم وخصائص طفولتهم ومرحلة نمائهم، لقد نسيت طفولتي، وتسلطت بما أملك من معرفة على عقولهم، ألغيت أجسادهم وحواسهم، فرفضوا فلسفتي واستخفوا بأفكاري..... أعددت لابنتي برنامجاً تعليمياً منذ سنتها الثانية، كلمات وأضدادها، ومرادفاتها، معارف علمية، ومعلومات مبسطة، قصصاً، وأساطير وحكايات، أتدرج بها معها، تحفظ في ذاكرتها الصغيرة، تحفظ القصص وتعيدها، وتناقشني فيها أحياناً، بعد ذلك تتقدم في العمر ويتأجج الخيال لديها، تبدع القصص وتغير فيها، لديها ثروة لغوية هائلة، مقدرة عالية على النقاش والرد على الحجة بحجة، لدرجة أنها أخذت تشكو: أن عقلها أكبر من سنها... طفلة وحيدة بين أبوين مدرسين، أب متفرغ يمارس سلطة الكلام، ويعتقد أنه سوف يوفر على ابنته عشرات السنين، فكثيراً ما كان يقضم أصابعه ندماً، لكونه لم يقرأ، أو لم تتح له الظروف أن يقرأ «السير الشعبية، ملحمة ألف ليلة وليلة....إلخ» في سن مبكرة، لو قرأتها مبكراً لتغير الكثير، هذا ما كان يردده ويريد أن يعوضه في ابنته.....

بين الحرفة والاحتراف

[«اللهم أنقذنا من بحر الأسماء» ابن عربي]

في المختبر الصغير مع ابنتي الصغيرة رسبت في كفاءتي كمدرس ومربٍّ بامتياز، لقد أخذت ما حاولت أن أعطيها، سفسطائية تمارس علم الكلام واللعب بالألفاظ، تبرر كل نزعاتها ومساوىء سلوكها بخيال جامح ولغة جزلة وهي في الرابعة من عمرها، لكن لا تملك أية مهارات أدائية، وترفض الاندماج بالأطفال من جيلها وتعجز عن التفاهم معهم، وتكره الروضة، وتتثاقل في الذهاب إليها، كل ذلك كان مؤشراً يدفعني لتقويم أدائي بصفتي أباً ومربياً ومدرساً، وعندما بدأت أبحث عن الأسباب، وأعالج الإشكالات، ترافق ذلك زمنياً مع انتقال ابنتي من روضة قريتنا «وهي روضة مستجدة» إلى روضة قرية «دير غسانة» المجاورة لنا، ومنذ اليوم الأول أخذت البنت تتغير، نعم ففي صباح اليوم الأول، لاحظت أن المربية نزلت من سيارة الروضة، ونزلت درجات بيتنا، ونزلت إلى مستوى قامة ابنتي واحتضنتها من كتفيها وقالت لها صباح الخير بطريقة فيها الكثير من الدفء، لم يكن ذلك أكثر من حدث عابر، مع الأيام تحول إلى ملاحظة تستحق التمعن والدراسة، البنت تتغير، تنهض باكراً، تُقبل على تناول فطورها، وتعتمد على نفسها في تحضير حقيبتها وارتداء ملابسها، وتنتظر سيارة الروضة بتلهف، ومع أني مشغول في تحضير نفسي للذهاب إلى مدرستي، إلا أني أخذت أركز عليها وألاحظ التغيير، وعندما سألتها في المساء عن الروضة وكيفية التعلم فيها علمت شيئاً أثار فضولي ودهشتي: فالروضة مهيكلة بطريقة مغرية مع أني لم أزرها،

لكن وصفتها زوجتي لي، حيث نسقت معلمات الروضة لها عدة زيارات لكي تقضي يوماً كاملاً مع ابنتها، ومما سمعته فهمت أن الروضة عبارة عن ثلاث غرف وساحة مسقوفة، في الغرفة الأولى ألعاب مخصصة للتركيب والتحليل وأشكال هندسية للبناء وغير ذلك، وفي الثانية ألعاب يدوية وأشغال، سيارات وأدوات مطبخ، وغرفة نوم لطفل (بيبي) مقسمة على شكل زوايا متخصصة، وفي الثالثة طاولات وكراسيّ للرسم والتلوين والتشكيل بالمعجونة، وفي الساحة المسقوفة رمل وأدوات عمل وأراجيح وحيوانات طبيعية، طيور وزواحف وحيوانات مجسمة.... وأن الأطفال ثلاث مجموعات «شُعَب» بحسب العمر، لكل شعبة معلمة، وكل شعبة تمر يومياً على الأماكن الأربعة بشكل تتابعي.

لم يعد الأمر مجرد ملاحظات عابرة، لقد أصبح موقفاً للبحث والتفكير، للدراسة والتعمق، وأخذت أراقب وأندمج، أسمع وأناقش، ولاحظت توقد الطفلة وحيويتها خاصة في يومي الثلاثاء والخميس، نوم قبل العادة، استيقاظ مبكر، نشاط واشتعال، عرفت منها أن يوم الثلاثاء هو يوم للتنزه في جبال القرية وأزقتها وشوارعها، ويوم الخميس يوم مسرح دمى.....ملاحظة أخيرة في اليوم الذي قامت مدرِّسة الروضة بزيارة ابنتي «طفلتها» لتقضي معها شطراً من اليوم في البيت، ولدت ابنتي من جديد.....

ولكي أقسو على نفسي وتكتمل عملية النقد لا بد من الإشارة إلى أن ابنتي قد لحقت بي إلى الشارع وأخطأت في قطع الشارع ما أدى إلى إصابتها من قبل سيارة كسرت لها إحدى ساقيها، عندها حمَّلت نفسي جزءاً كبيراً من المسؤولية، وأدركت أهمية تدريب الحواس، أهمية التدريب العملي، أهمية المهارات الحركية.....عندها فقط نضجت.

شيخوخة مبكرة أم نضج متأخر؟!

«الجوهري، هو ما يمر عبر كارثة، أو من خلال حريق ليترك على الخامة أثر هذا العبور» دولوز.

محاور متعددة، وفواعل متباينة تعيد صياغة تجربتي، تجربةٍ تُحَوِّلني من «عارف» إلى معلم، من عارف متسلط إلى معلم يتعلم ويتشارك مع طلابه في لعبهم وتعلمهم، ولكن لا بد من إعطاء التجربة حقها بشكل أكثر دقة وأكثر عمقاً، حيث هناك عوامل أخرى ساهمت في إعادة تبلور هذه التجربة، فهناك عامل الزمن، ذلك العامل الذي مارس «التجوية والحت» على ذاكرتي، تلك الذاكرة التي فقدت توهجها الظاهر، فأسقطت العابر والدخيل والسطحي، أسقطت كل ما تعلمته حفظاً وإنشاءً، ولم يثبت فيها إلا ما هو أعمق، هذا قللَّ غروري فلم يعد بإمكاني استظهار ما حفظته من القصائد والمقولات والعبارات، ودفعني للتساؤل عن سر توهج وخلود ما بقي في الذاكرة، وسيبقى محفوراً وكأنه كتب بالنار، دفعني للتساؤل عن سبب بقاء الجوهري، وعن جدوى الزائل ما دام حتماً سيزول.

تعلمت من كتبي، ومن تجربتي، ولكن تعلمت من طلابي ومن ابنتي أكثر... لكن للزمن قانونه، وللواقع أيضاً همومه، تفرض نفسها كضغطٍ لا بد من مساحةٍ له على خارطة العملية التعليمية التعلمية، لا بد من مساحة له في المدرسة وفي الدرس، في التصميم والتنفيذ، في النشاطات والوسائل.

هذه خريطة لتجربة رغم تواضع محاولة الوصف، وما شابها من تبسيط واختصار ما جعلها شبه ممتلئة، لكن «اللوحة لا يمكن أن تكون ممتلئة كلياً، إلا إذا أبقت على ما يكفي من الفراغات لجعل الخيول تعدو فيها...» وذلك للخروج من حالة الوصف إلى وضعية التوصيف.

آلام مرحلة وإنجازات مدرسة

«كل ما نطلبه ليس سوى القليل كي نحمي أنفسنا من السديم» الرعب، اللذة، الألم... الأضلاع الثلاثة لمثلث الرعب والخطر الذي نعيشه في جنون المجزرة التي ترتكب، وآلام الحصار وعذابات العنف، ولذة التحدي والمقاومة، هذه الحالة عبرت أسوار المدرسة، وكمنت في الداخل من كل صف، ابنة شهيد هنا وابنة أسير هناك، وأبناء من فقد مصدر رزقه وعجز عن دفع الرسوم المدرسية..... ونقطة إرهاب لجيش الاحتلال، تقابل المدرسة على بعد أقل من متر هوائي من سور الساحة، يروع جنودها الطلبة ويحاولون إفراغ

محاور متعددة، وفواعل متباينة تعيد صياغة تجربتي، تجربةٍ تُحَوِّلني من «عارف» إلى معلم، من عارف متسلط إلى معلم يتعلم ويتشارك مع طلابه في لعبهم وتعلمهم، ولكن لا بد من إعطاء التجربة حقها بشكل أكثر دقة وأكثر عمقاً

المعلمين والتشويش على العمل اليومي. هنا يكمن مصدر آخر من مصادر التحدي والرغبة في الإبداع، هنا تحولت الهيئة التدريسية ومدير المدرسة لفريق عمل، يناقش ويخطط ويتعاون لإنجاز المهام، وتبادل الخبرات، وتكامل الأدوار. مدرسة صغيرة الحجم، أنيقة الشكل، تتحدى بطلبتها المائة وعشرين طالباً وطالبة الموزعين على سبعة صفوف (1-7) أساسي وبمعلميها ومديرها، نقطة جيش الاحتلال المتمركز قبالتها، وترفض أوامره بإنزال علم فلسطين عن سطحها، هذا مظهر لتحدي شكل الإبداع التعلمي والتعليمي جوهره الأول، ذلك الجوهر الذي سأحاول تناوله بشكل سريع، أما التوقف المتعمق فيه فسأتركه لفرصة أخرى.

المعرفة، ومن المدرسة إلى الحياة، ومن القراءة إلى النشاط، هكذا تم نقل أولوية الاهتمام وبؤرة التركيز في الجهد التدريسي، والجهد التعليمي ليصبح المتعلم محور التدريس ومرآته في الوقت نفسه. ولبناء تصور حي عن الطلاب كان لا بد من مدّ الجسور مع البيت والأسرة، وتجاوز الجسور (والسقالات) الميتة باتجاه التفاعل الحي

مساحة أخرى؟.....ربما

«أنا لم أبدع أي أثر من آثاري، كل ما هنالك أنني تبنيتها فحسب.....»

من المحتوى الى العملية، ومن المادة إلى الطالب، ومن الذهن إلى الجسد، ومن المعلومة إلى المعرفة، ومن المدرسة إلى الحياة، ومن القراءة إلى النشاط، هكذا تم نقل أولوية الاهتمام وبؤرة التركيز في الجهد التدريسي، والجهد التعليمي ليصبح المتعلم محور التدريس ومرآته في الوقت نفسه.

ولبناء تصور حي عن الطلاب كان لا بد من مدّ الجسور مع البيت والأسرة، وتجاوز الجسور (والسقالات) الميتة باتجاه التفاعل الحي، ولذا لم يعد الاتصال مع أسر الطلاب يقتصر على دفتر الملاحظات والهاتف، بل تمت دعوة الأمهات ليقضين يوماً كاملاً مع أبنائهن، وتنظيم زيارات متبادلة بين المدرسة وأسر الطلاب ذوي الحاجات الخاصة، وكان لدخول الأمهات مجال التعاون مع المدرسة فاعلية واضحة أضيفت لدور مجلس أولياء الأمور «من الآباء» الذي لا يمكن إلا الاعتراف بدوره الريادي في توفير الدعم المادي والمعنوي للمدرسة، وفي التعاون لتفعيل الأنشطة وحل المشكلات. أما بشأن التغيرات في تصميم وتنفيذ العملية التعليمية، فرغم صعوبة التوصيف لطول الفترة الزمنية، وعمق التغيرات، وتشابك الإنجازات مع الزملاء، حيث لا يمكنني أن أدعي الامتلاك الكامل لما أحققه حتى في درس أقدمه داخل غرفة الصف، حيث لا بد من بصمات للزملاء فيه، زميل خطط ملصقًا أو آخر ساهم في رسم لوحة، أو أبدى رأياً في تطوير مشروع.

إشارات؟..... فقط

«عندما تتوهج فينا الحقيقة لا نتكلم إلا مجازاً»

دفتر للمطالعة والمذكرات الشخصية:

لتفعيل المطالعة، وتعميم الفائدة، وتعميق لذة الاكتشاف، تم توجيه الطلاب لتسجيل اسم ما يقرأ : الكتاب، المؤلف، أهم ما فيه، مناقشة ورأي شخصي. التجربة تنجح وتحقق إنجازات على مستوى تزايد المطالعة، وتحقق الجرأة في الاقتباس، والتحليل والنقد أيضاً، ولا يقف طموح الطلبة على حد التلخيص والمناقشة والنقد، ليدخل مجال الإبداع في كتابة تعبيرية، كتابة تمثل نوعاً من الحوار مع العالم، كتب أحد الطلاب في دفتره إجابة عن سؤال:- ماذا شكل دفتر المذكرات لك بعد هذه الفترة؟ من خلال دفتر مذكراتي، «أقمت حواري الأول مع العالم بجرأة ودون خوف أو خجل» وكتبت طالبة من دفتري تعلمت معنى أفعالي، ونظَّمَ لي تجاربي ووضَّحَ أفكاري، وكتب طالب آخر: «عرفت من خلاله أن لديَّ ما أقوله، لدي شيء يجعلني مختلفاً، ويمكنني التعبير عن هذا الاختلاف.....

سطح المدرسة يتحول لمعبد وثني

جغرافية فلسطين للصف السابع، مثلث إنجاز: بإدخال الوطن إلى غرفة الصف لدراسته والتعريف به، أغراني الموضوع ودفعني لقبول التحدي وتدريس المادة، وبما أن الهدف الأول انتصب أمامي: كيف أعلم جغرافية فلسطين لطلاب؟ لا لدراستها والتعريف بها، بل للانتماء إليها، لبنائها، لخلقها، وعندها، تمردت جغرافية فلسطين على غرفة الصف لتصعد إلى السطح، ليحول الطلبة سطح المدرسة لخريطة فلسطين مبنية من حجارة، حجارة فلسطينية ملونة بألوان العلم الفلسطيني،

خريطة يضاف لها يومياً صخور تحمل أسماء المدن الفلسطينية، يضاف لها صخور وأصداف، وأتربة ورمال، تبين أنواع الصخور، والتربة، ومجاري الأنهار وناتئ النباتات ومجسمات الحيوانات، لتتحول الخريطة ليس لحديقة جغرافية بل لوطن حقيقي، وطن مثّل للطلاب ولي نوعاً من العشق، وطن لم أعرفه أو أحبه قبل ذلك بمثل هذا الحب والمعرفة، لحظتها اكتشفت سر العبادة الوثنية، فهمت ما يكنه المرء من عشق وتقديس لما يخلقه بعقله ويده، اكتشفت عمق العلاقة بين الأرض والإنسان، ففي حديقة الجغرافيا تحول الوطن لا لدرس يُقرأ أو موضوع يُفهم، بل شيئاً يبدع ويعاد خلقه، وطن يتجسد بحدوده وتضاريسه، بترابه وصخوره، ونباتاته، وطن بعاديته وبخصوصيته، وبمشكلاته التي مثلت تحدياً آخر عكف الطلاب على إبداع الحلول له : فتم تشكيل لجنة مشروعات، توزيع المشروعات على مجموعات الطلاب/ ويتقدم لها الطلاب لوضع تصور عن مشروع ما، تدرسه اللجنة وتقرر بالتعاون مع المعلم، جدواه وإمكانية تنفيذه. جاء الإنتاج أكبر من التوقعات: مشروعات مختلفة وبأشكال مختلفة، مشروعات تجسد مشكلات الزراعة، والماء والطاقة في فلسطين، وتقترح لها بعض الحلول، سأذكر بعض الأمثلة للاستفادة منها: مشروع يوضح مشكلة المياه ويقترح حلولاً لها على شكل كرتونة تم تقسيمها على شكل مزرعة، وحقول مزروعة، ومنطقة مسيجة لتربية الحيوانات ومنزل مصمم بالكرتون يوضع عليها، وتوضع بجانبه مجموعة من الخزانات لجمع ماء المطر عن سطحه للاستفادة منه، وبئر ارتوازية أخرى عليها مضخة، وبركة للمياه العادمة وعليها محطة معالجة، وأكثر ما أدهشني وكان خارج توقعاتي هو أن تتمكن الطالبة صاحبة المشروع من إحضار البحر إلى غرفة الصف، لقد حضر البحر معها لتبنى عليه محطة لتحلية المياه، لقد أحضرته في كيس بلاستيك شفاف مليء بالماء مغلق بإحكام، فكان الماء يتحرك داخله، كبحرٍ تداعب أمواجه رمال الشاطىء. بحرٍ فرشته على أرض المشروع وأحاطته بالرمال ومدت منه أنابيب إلى محطة التحلية والتقطير، وأنظمة ريّ طرق حديثة واقتصادية كالتنقيط والرشاشات، مستخدمة مصاصات العصير وأغطية العلب. مشروعات أخرى تجسد المشكلات التي يعاني منها الغطاء النباتي، أجمل ما في المشروع كان طريقة تجسيد عملية الزحف العمراني، حيث تم وضع عشرات المكعبات التي تمثل منازل وبيوتاً، ما جعلها تغطي مساحة الأرضية الخضراء، ثم تم جمعها ليركب منها برجان سكنيان، للمحافظة على المساحة الخضراء، فكان الحل في البناء الرأسي، وكذلك تم تمثيل الرعي الجائر وقطع الأشجار، وانجراف التربة....

ولكي تتكامل فلسطين وتكتمل، أدخلت إلى مجال الكتابة الإبداعية، فأبدع الطلاب في وصفها، ومقارنتها بغيرها، فتم وضعها في سياقات جديدة وإعادة وصفها ودراستها في ضوء الأوضاع الجديدة، إزاحتها شمالاً أو جنوباً، شرقاً أو غرباً....

وتم ربط مناخ فلسطين بالذهن الشعبي لسكانها، وجمع الطلاب أمثالاً وحكايات وأغاني شعبية، تلخص حكمة التاريخ الشعبي في قراءته للمناخ، قراءة لا تختلف مع معطيات علم المناخ ومعرفته، بالعكس تفوقها دقة وبساطة فشهر تموز يعد أكثر شهور السنة ارتفاعاً في درجات الحرارة. أضاف لها الطلبة : «في تموز بتغلي المية في الكوز»..... وعلى هذا الشكل جمع الطلاب ما مكنهم مما هو أبعد من المعرفة والفهم، مثّل نوعاً من العشق والانتماء وأثمر مجلة حائط.

في الرسم توجد الحقيقة

«لقد تعلمت أن إدراك كل حواسي لموقف ما أكثر صدقاً من عقلي.....»

وللرسم وظائف وأدوار ومجالات، يضيق الحيز عن وصفها، لكن لا بد من إعطائه جزءاً من الأهمية، فبواسطة الرسم شخّص الطلاب المفاهيم المجردة، وأعطوها الحياة، حاوروها واستنطقوها، فتداعت وكسرت صمتها، وفي الرسم التشخيصي تحولت الكثافة السكانية، ومعدل الخصوبة، والديمقراطية، والعنف إلى دجاجة تفرخ بيوضها على شكل أزمات وإشكالات أو إيجابيات، تتحول إلى شجرة، أو امرأة تحمل رايات أو ترزح تحت ثقل السيطرة والعادات، وفي الرسم التمثيلي تتحول العلاقة:- السرعة X الزمن إلى

لعلنا، بوعي منا أو دون وعي، نختلق مسافة مصطنعة تقصي المتعلم عن مشاعره، وتفترض فيه أن يكون «طالباً» جاهزاً لكل ما تقتضيه عملية «التعلم».

كأس عصير كبير يمثل المسافة، يتم صبه في كأسين أصغر حجماً يمثلان الزمن والسرعة، أو تتحول المسافة إلى تفاحة تقسم بسكين الزمن لتولد السرعة من عملية القسمة.

وفي الرسم التعبيري: رسم أحد طلاب الصف السادس في مناقشة «أُمَّاً تأخذ رأي ابنتها ابنة 14 سنة في موضوع خطبتها للزواج»، وتفسر صمت ابنتها بالرضى طبقاً للقول الشائع «السكوت من علامات الرضى». رسم الطالب رجلاً يحمل منشاراً ويسأل الشجرة: هل تسمحي لي بأن أقطعك، ويضيف السكوت من علامات الرضى، وعندما جمعنا الرسومات لإلصاقها على لوحة جدارية، كنت أناقش كلاً منهم في معاني ودلالات الرسم، وقفت أمام ما رسم هذا الطالب صامتاً والطلاب يحيطون بي عند الطاولة، ووجدت نفسي أكتب تحتها بخط كبير وواضح: «لا تتكلم ولكنها تتألم» ليدهشني ثانية ويقرأ ما كتبت مرتين بصوت مرتفع، ثم يضيف بطريقة عفوية: حلوة يا أستاذ، حلوة..... وكأنه يقول أحسنت، وأسعدني تعزيزه لي وكان أفضل وأجمل تقويم تربوي حصلت عليه عبر سنوات عملي كمدرس، وهذا أثارَ في ذهني ضرورة قلب التقويم التربوي التنازلي المؤسسي واستبداله بتقويم تصاعدي فاعل وحر. ليأخذ الطلاب حقهم في تقويم أداء معلميهم وهذا أكثر عدلاً وصدقاً، ويمثل حقاً للمعلم والطالب، فالطلاب هم الأقدر والأحوج، والمعلم يستحق ذلك ؛ فطلابه أفضل وأقدر من غيرهم على تقدير جهده وإنجازاته. وليعطي المعلم حقه أيضاً في تقويم الإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، ليعطي حقه في مؤسسة ثقافية ومنبر حر.

> التفكير بالعقل، والتفكير بالشعور، قد يكونان طريقتين متمايزتين في إنتاج المعرفة الإنسانية إلا أنهما متفاعلتان تمامًا. إن هذا الكلام يتيح لنا أن نقول إن المعرفة لا يتم إنتاجها عقليًا فقط بل يتم إنتاجها شعوريًا أيضًا

تذويت المعرفة وعقلنة الفعل

«هل كتب على الطفل، لأنه طالب أن ينصب على مسامعه سلوك التعليم؟»

لا بد من تصميم الموقف الصفي من خلال الجمع الخلاق بين الهندسة والتنظيم من جهة والفضاء الممتلىء بالحرية من جهة أخرى، فلم يعد من العلم أو العدل، جعل الطالب هدفاً توجه له سهام المعرفة، أو أن يكون سهماً يقذف في اتجاهات تختار له، وحالُ المعلم يقول: أيها السهم إنك لست إلا أواني وأنا الذي أقذفك حيث أشاء وكيفما أشاء، ولذا كان لا بد من استبدال طريقة التلقين والحشو، باستراتيجية الحوار والاستدلال والبحث ليتحول الصف إلى بيئة حقيقية مصغرة، يمارس الطالب فيها الملاحظة، والتصنيف والتجميع والتفكيك والتركيب، والعنونة، والاستدلال وصولاً إلى تعميمات ذات معنى شخصي، يتم تأطيرها في ذهنه ضمن أطر معرفية، ومفاهيم عملياتية ذهنية وعملياتية حياتية. وفي هذا المجال قام الطلاب بنشاطات تعلمية حققت بعض الإيجابيات، ومنها ما يمكن تسميته «المحاكمات التاريخية والأدبية» محاكمة لشخصية أو حدث تاريخي أو أدبي من خلال مجموعة تمثل الإدعاء، ومجموعة تمثل الدفاع، ولجنة قضاة تصدر أحكاماً وتعميمات. ولردم الهوة بين المعرفة والحياة، «كان لا بد من أن نربط ما نعرفه بما نتعلمه، وما نتعلمه بما نفعله» لذا أصبح الدرس بمثابة جسر يتم على سطحه تصادم وتجابُه ما نعرفه بما نتعلمه فالطلاب يلاحظون ما يستهلك في بيوتهم من منتجات صناعية، يسجلونها ويحددون مصدرها ويصنفونها الى منتج وطني ومنتج مستورد، وبعد أسبوع يتوصلون إلى نتائج وتعميمات فتدخل إلى بنائهم الذهني خبراتٍ ومعارفَ جديدة توصلوا إليها، فيحولون أطرهم المعرفية بحيث تتمكن من دمج الخبرة الجديدة. دون حاجة إلى التنظير بأفكار مجردة عن المقاطعة للبضائع الأجنبية، وأهمية حماية المنتج الوطني.....الخ.

والطالب ليس متلقياً، بل منتج وفاعل يحتاج إلى بعض التوجيه فقط، فقد قام الطلاب بجمع مخلفات البيت العضوية، وتكديسها في صناديق بلاستيكية ترش بالماء وتغطى بالتراب، لتستخدم في تسميد حديقة البيت، وتعاونوا في تنظيف ساحات آبار البلدة وترميم قنواتها لتُملأ بمياه الأمطار.

أنتهي بسؤال البداية: هل سأتمكن في يومٍ ما من أن أعطي درساً نموذجياً وأشعر براحة وطمأنينة الاكتمال، أتمنى أن لا.....

م. ر: مدرس

مدرسة أم صفا الأساسية المختلطة – رام الله.

في الرياضيات

إبداعات طلابنا

مما لا شك فيه أن علم الرياضيات بحر واسع متلاطم الأمواج، مليء بالأسرار التي تنتظر من يساعد في فك طلاسمها ، وعلينا نحن معلمي الرياضيات أن نوفر السبل ونساعد طلابنا على خوض هذا البحر مع توفير كافة الأدوات والمواد المساندة لتفجير طاقاتهم الإبداعية. فمخطئ من يساوره الشك في أن طلابنا أضعف من أن يلجوا هذا البحر المتلاطم، ولعل هذا الموقف التعليمي الذي مررت به يؤكد ذلك.

أثناء تدريب بعض الطلاب المتفوقين من طلاب الصف السادس الابتدائي، طلب معلم الرياضيات منهم استقراء طريقة خاصة بإيجاد مجموع الأعداد من 1إلى 10 حيث قادت نتيجة النقاش إلى القانون التالي:

مجموع مجموعة الأعداد المتتالي=

$$\frac{\text{عدد الأعداد} \times (\text{العدد الأول} + \text{العدد الأخير})}{2}$$

فمثلاً: مجموع الأعداد من 1 إلى 10 =

$$\frac{10 \times (10+1)}{2} = 55$$

وقد فوجئ المعلم بأحد طلابه «يزيد أبو بطيحان» يستقرئ طريقة خاصة بجمع الأعداد من 1 إلى10، ومن 1 إلى100، ومن 1إلى 1000 دون اللجوء للقانون السابق ذكره وذلك على النحو التالي:

مجموع الأعداد من 1 - 10 = 55

مجموع الأعداد من 1 - 100 = 5050

مجموع الأعداد من 1 - 1000 = 500500

مجموع الأعداد من 1 - 1000000 = 5000000500000

وبنظرة فاحصة عزيزي القارئ يمكن التوصل للعلاقة التي اكتشفها هذا المبدع الصغير.

أما الطالب المبدع «محمد سعد نبها» فقد استخدم مجموع الأعداد من 1 - 10 كقاعدة في التوصل إلى مجاميع جديدة وذلك على النحو التالي:

مجموع الأعداد من 11 - 20 = 155

مجموع الأعداد من 21 - 30 = 255

مجموع الأعداد من 31 - 40 = 355

مجموع الأعداد من 41 - 50 = 455

مجموع الأعداد من 51 - 60 = 555

ألم أقل لكم أيها الأعزاء: إن طلابنا قادرون إن وفرنا لهم الإمكانات على خوض بحر الرياضيات الكبير،،،

الأستاذ/ نواف أبو دحروج

مدرسة ذكور النصيرات الإعدادية للاجئين

في الإشراف التربوي

معيقات الإشراف التربوي في محافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين

تسعى التربية دوماً إلى التنمية الشاملة والمتكاملة للتلميذ، وذلك من خلال تحسين الموقف التعليمي وتطوير العاملين فيه، ابتداءً من التلميذ والمعلم، وانتهاءً بالقيادات التربوية العليا، مروراً بالمشرفين التربويين.

ويلعب الإشراف التربوي دوراً مهماً في تحسين العملية التعليمية/ التعلمية؛ حتى تحقق التربية أهدافها ؛ وذلك لأنها عملية لها هدف رئيس يتمثل في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وهي عمليةٌ تتم بين الأشخاص (Inter Personal) وتكون ذات وجوه متعددة تتناول السلوك التعليمي والمنهاج التربوي وبيئات التعليم والتعلم والتطوير المهني للمعلم.

ويعد الإشراف التربوي نظاماً سلوكياً مصمماً للتفاعل مع نظام التدريس من أجل تحقيق الهدف السلوكي لهذا النظام، كما يُعَدُّ أحد الأبعاد المهنية للتدريس، ويهدف إلى تطوير فاعلية التعليم والتعلم من أجل تحسينها وتطويرها بمعناها الشامل والمستمر، وذلك من خلال مد يد العون والمساعدة للمعلم على أساس الاحترام والتقدير، وبذل الجهود من أجل تذليل الصعوبات التي تواجهه، وإجراء البحوث الإجرائية لتقصِّي المشكلات التربوية ومواجهتها، وإتاحة الفرصة لنمو مهارات المعلم، مع التركيز على نموه الذاتي، والمساعدة في تطوير جميع وسائل التعلم، من طرق تدريس، ووسائل تعليمية، وإدارة صفية، وإعداد دروس تدريبية، وتنظيم وتنفيذ دروس توضيحية، والمساعدة في بناء الأسئلة الصفية والاختبارات بأنواعها المختلفة، ومعالجة المشكلات المهنية، والمساعدة في إيجاد الحلول والبدائل، والإسهام في تحديد مشكلات التلاميذ وتحديد خصائصهم واحتياجاتهم، ومساعدة المعلم على إشباعها.

فهل يقوم المشرفون التربويون في مدارسنا بهذا الدور المهم المنوط بهم ؟ هل السُّبُل ميسرةٌ أمامهم ليعملوا على تحقيق الأهداف التربوية التي نسعى إلى تحقيقها ؟ وإذا كانت الإجابة بالنفي، فما هي المعيقات التي تعيقهم عن القيام بدورهم خير قيام ؟ ماهي العقبات التي تحد من وصول الإشراف التربوي عندنا إلى الإشراف التربوي المنشود ؟ ثم، ما أهم المقترحات لمواجهة تلك العقبات والتغلب عليها، أو التقليل من آثارها السلبية على الأقل ؟

تلك التساؤلات هي ما تسعى هذه الورقة إلى الإجابة عنها.

من خلال مقابلة أجريت مع (61) من المشرفين التربويين ومديري المدارس ومساعديهم (باعتبارهم مشرفين مقيمين)، بالإضافة إلى مجموعتين بؤريتين مكونتين من (20) معلماً ، تم طرح السؤالين التاليين على الجميع:

- ما أهم معيقات الإشراف التربوي من وجهة نظركم ؟
- ما أهم المقترحات للتغلب على هذه المعيقات ؟

وقبل عرض المعلومات التي تم جمعها حول الإجابة عن هذين السؤالين لا بد من تعريف بعض المصطلحات الضرورية :

الإشراف التربوي: هو العملية التي تسعى إلى تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم بكل مجالاتها الإدارية والفنية والإنسانية والأكاديمية، ودعم المعلم بتنمية مهاراته وتقديم العون والمساعدة له ليتمكن من أداء مهامه على أحسن وجه ما ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة

على تحسين مستوى التحصيل عند طلابه وتحقيق الأهداف الخاصة والعامة للمدرسة، وذلك من أجل تحقيق أهداف المجتمع الكبير في بناء جيل المستقبل.

المشرف التربوي: هو من تكلفه إدارة التعليم بالإشراف على المعلمين من أجل تحسين العملية التعليمية/ التعلمية بكل مجالاتها وجوانبها (وذلك بالطبع يشمل المشرفين التربويين ومديري المدارس ومساعديهم).

المعيقات: هي جميع العوائق المالية والاقتصادية والإدارية والصفية والاجتماعية والشخصية التي تعيق المشرف التربوي عن تحقيق أهدافه الإشرافية التي تتمثل في تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم. (الحسن المغيدي،1997، 71)

أهم المعيقات من وجهة نظر المشرفين التربويين (13موجهاً):

أجمع المشرفون الذين تمت مقابلتهم على المعيقات التالية التي تؤثر في عملهم:

- ثقل العبء الإداري على المشرف وعدم اهتمام أصحاب القرار بتوصيات المشرف، وتكليف المشرف بالإشراف الفني والإداري معاً.
- عدم رضا مديري المدارس عن ترك معلميهم لمدارسهم في أثناء اليوم الدراسي للالتحاق بلقاءات تربوية ودورات تدريبية وأنشطة مختلفة.
- نقص كفاءة المعلمين تربويًا رغم تأهيلهم التربوي الجامعي وعدم الاهتمام بنموهم الفني.
- غياب التعاون والتنسيق بين الموجه وإدارة المدرسة ما يؤثر على عملية المتابعة للتوصيات التي يتم الاتفاق عليها مع المعلم بحضور المدير.
- عدم توفر الدعم المادي الذي يتناسب وجهود المشرف الكبيرة وعدم وضوح أو حتى ممارسة نظام الثواب والحساب.
- عدم تقبل المعلمين لإرشادات الموجه وعدم رغبة البعض منهم في التغيير، وكراهيتهم للزيارة الصفية وعدم قناعة بعضهم بتوجيهات المشرف.
- عدم الرضى الوظيفي عند بعض المعلمين وخاصة فئة المتعاقدين الجدد وشعورهم بالقهر حين يحملون عبئا مشابهاً لزملائهم الذين يتقاضون رواتب أفضل، ما ينعكس سلبًا على تقبلهم للتوجيه.
- قلة الدورات التأهيلية والإنعاشية للمشرفين.
- المواصلات وترتيبها ووجود عدد من المشرفين في سيارة واحدة، وما يترتب على ذلك من تشويش في أداء كل منهم لعمله.
- عدم قيام مديري المدارس بعملهم كمشرفين مقيمين مكملين لدور المشرف الزائر.
- غياب العمل بروح الفريق الواحد بين مشرفي المادة الواحدة وعدم وجود تعاون ملموس مع موجهي المواد الأخرى.

أهم المعيقات من وجهة نظر المديرين ومساعديهم(وعددهم28)، والتي جاءت بحسب تعبيراتهم:

- عبء المدير الثقيل (الإداري والفني) وحاجة العديد من المديرين إلى سكرتير حتى يتفرغ المدير للعمل الفني.
- غياب معايير محددة لاختيار المشرفين التربويين، ويرى معظم الذين تمت مقابلتهم ضرورة إعطاء الأولوية للمديرين لما يتمتعون به من خبرة إدارية، وكثيرة هي المشاكل التي واجهت المعلم الذي رقي إلى مشرف حين بدأ يشرف على زملائه). وقد أخذت دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث بغزة مؤخرًا هذا المعيار بعين الاعتبار والذي لاقى ارتياحاً عند المديرين لأنه قرار في الاتجاه الصحيح).
- تعالي بعض المشرفين وعدم تمتعهم بقنوات تواصل مقبولة، والتناسي أنهم كانوا يوماً ما معلمين.
- الزيارات المفاجئة للمدرسة دون مراعاة لظروف العمل فيها، وغياب التعاون والتنسيق أحياناً بين المشرفين ومديري المدارس.
- التناقض في تقويم المعلم بين المشرف التربوي ومدير المدرسة.
- الطلب بتغيير البرنامج المدرسي حتى يقوم المشرف بالزيارة الصفية إذا كان المعلم الذي ينوي زيارته مستريحاً، لأن ذلك يربك عمل المدرسة.
- النظر إلى بعض المشرفين بأنهم أقل كفاءة من مدير المدرسة.
- الممارسة السطحية للعملية الإشرافية، دون التركيز على فهم المشرف لرسالته بكل جوانبها الإدارية، والفنية، والعلائقية، والأكاديمية.
- عدم كفاية الوسائل اللازمة لرصد نشاطات الزيارات الصفية.
- العمل في المدارس التي تسير بنظام الفترتين وما يترتب على ذلك من معيقات ومشاحنات مختلفة.
- تظاهر بعض المشرفين بعدم توفر الوقت اللازم للقيام بدوره الإشرافي كاملاً.
- قلة زيارات المشرفين للمدارس وتركيز بعضهم للزيارات على مدارس معينة.
- تركيز عدد كبير من المعلمين الجدد في مدرسة واحدة وعدم مراعاة التخصصات المختلفة المطلوبة.

معيقات الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين :

- ضعف الوعي بمسؤولية العمل لدى بعض المشرفين التربويين وخاصة

الذين لم يمروا في خبرة الإداره المدرسية.

- عدم مشاركة المعلمين في التخطيط التربوي لعملية التعليم والتعلم.
- اقتصار الإشراف في الغالب على الزيارة الصفية والاعتماد كثيراً على الملاحظة الصفية. وعدم توضيح نتائج الزيارة الصفية؛ مما يعطي المعلم مردوداً سيئاً عن العملية الإشرافية.
- عدم تنوع الأساليب الإشرافية والتركيز على الزيارات الصفية غير المخططة والمفاجئة واستمرار أسلوب التفتيش وكراهية المعلمين له.
- نظرة المعلمين، خاصة في المرحلة الثانوية، بأنهم أكثر كفاءة من بعض المشرفين.
- ضبابية الدقة وعدم الوضوح في أساليب تقويم أداء المعلم وحصول التقويم غالباً بمعزل عن المعلم، وعدم موضوعية التقويم وتأثره بالأهواء والعلاقات.
- انتشار المجاملات بين الموجهين وضعف مستوى الموجه المهني وعدم اهتمام البعض بعمله وتنمية قدراته.
- تركيز الزيارة الصفية على المشاهدة فقط أثناء أداء التدريس.
- عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة لعمليتي التعليم والتعلم وعدم إسهام المشرف في حل هذه المشكلة.
- ضعف العلاقة الاجتماعية بين المشرف والمعلم، واعتقاد العديد من المعلمين أن هناك قصوراً في ممارسة المشرف للعلاقات الإنسانية واتخاذه من بعض صلاحياته وسيلة للضغط على المعلمين مثل النقل التعسفي، التقويم السنوي،.....الخ.

أهم المقترحات لمواجهة ما ذكر من معيقات:

يمكن تلخيص أهم المقترحات التي اقترحها الذين تمت مقابلتهم لمواجهة معيقات العمل الإشرافي فيما يلي:

- إرسال المشرفين في بعثات دراسية إلى الخارج للاطلاع على أحدث الأساليب الإشرافية.
- تنويع الأساليب الإشرافية المتبعة ومنح المشرفين حرية التجريب وإجراء البحوث الإجرائية.
- اقتصار عمل الموجه على الإشراف الفني وتخفيف العبء الإداري.
- منح المزيد من الصلاحيات للمشرفين التربويين والأخذ بآرائهم وتوصياتهم في القرارات التربوية والترقيات.
- توفير التسهيلات المادية للمشرف للقيام بعمله على أكمل وجه.
- تشجيع العمل الفريقي في الإشراف مع توزيع الأدوار والمسؤوليات.
- تطوير نظام فعال لتقويم أداء المشرف التربوي وفق أسس موضوعية.
- ضرورة التنسيق بين المشرف التربوي ومدير المدرسة واطلاع المديرين عند وضع برامج المشرفين المرتبطة بمدارسهم.
- بناء الخطة الإشرافية بحيث تهدف إلى تقديم خدمات إشرافية ملموسة لتطوير العملية التعليمية والابتعاد عن التكرار والروتين.
- التخفيف من العبء الإداري لمديري المدارس حتى يتم التركيز أكثر على الجانب الفني.
- برمجة اللقاءات التربوية واجتماعات اللجان المدرسية بشكل أفضل.
- عقد لقاءات أو دورات قصيرة لتنمية كفاءات المديرين في استخدام التقنيات الحديثة.
- تنمية العلاقة بين المشرف والمعلم، وبناؤها على أسس من الاحترام المتبادل والثقة والتعاون.
- تنظيم زيارات المشرفين التربويين للمدارس بحيث لا يتواجد أكثر من موجه في المدرسة الواحدة، وخاصة تلك التي ليس لديها مدير مساعد، أو اثنان على الأكثر في المدارس التي يوجد بها مدير مساعد.
- زيادة عدد المشرفين التربويين لتواكب الزيادة المطّردة في عدد المعلمين.
- تبني فكرة أن المدرسة وحدة تدريب لمساندة العملية الإشرافية.
- ضرورة وجود آلية للنمو المهني للمشرفين والمديرين ومساعديهم لمتابعة الانفجار المعرفي الهائل على جميع الأصعدة وخاصة التربوي منها.

وقد جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على بعض المعيقات من وجهات نظر مختلفة (المشرفون التربويون، مديرو المدارس والمعلمون) وقد كان هناك الكثير من التقاطعات في وجهات النظر. كما تضمنت الدراسة بعض المقترحات والحلول التي لعلها تسهم ولو بقدر قليل في تخطي هذه المعيقات.

محمد أبو ملوح

عطية العمري

مركز القطان للبحث والتطوير التربوي – غزة

- الحسن المغيدي (1997). «معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الإحساء التعليمية»، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد الثاني عشر، ص 71.

رأي

الطالب بطيء التعلم بين التعليم الخاص والحكومي

إن المشكلة الأكثر إلحاحاً في مدارسنا الحكومية هي الطلاب بطيئو التعلم الذين يقعون على الخط الفاصل بين مستويات الذكاء، فهم يملكون قدرات عقلية تؤهلهم ليكونوا في صفوف الطلاب الأسوياء وبالتالي فهم ليسوا متخلفين عقلياً، وفي الوقت ذاته لا يستطيعون التكيف ومواكبة التطور الأكاديمي مع أقرانهم في الصف، ما يجعلهم أقل استفادة من المنهاج التعليمي المقدم لهم في إطار المدرسة والبحث عن تعليم خاص يتناسب مع مستوى قدراتهم، وإن أعداد الطلاب الواقعين في هذه الفئة أعلى بكثير من مجموعة المتخلفين عقلياً.

يمكن اعتبار الطالب بطيئاً في التعلم إذا وجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج الأكاديمية في المدرسة بسبب قصور بسيط في ذكائه أو قدرته على التعلم، وليس من الضروري أن يكون الطالب بطيء التعلم في نشاط أو مادة دراسية معينة حتى يُعد ذلك دليلاً على تخلفه في بقية الأنشطة أو المواد، بل قد يحرز تقدماً في نواحٍ أخرى كالتكيف الاجتماعي والرسم والقدرة الميكانيكية.

ولعل من أهم أسباب بطء التعلم عند طلاب المدارس هو الصفوف المكتظة والمقاعد الخلفية وتوقيت الحصة، إضافة إلى أسباب جسمية ونفسية واجتماعية خاصة بهم، وأظهرت الدراسات وجود تباين كبير في النمو الجسمي للطلاب بطيئي التعلم إذا ما قورنوا بالعاديين، فهم أقل طولاً ووزناً وأقل تناسقاً مع زيادة احتمالات ضعف السمع وعيوب الكلام والإبصار وسوء التغذية واضطرابات الغدد، وتمتاز شخصية هؤلاء الطلاب بتدني مستوى مفهوم الذات والثقة بالنفس، بالإضافة إلى الاعتمادية على الآخرين والكسل وقلة الانتباه.

وقد عارضت معظم الآراء التربوية سياسة عزل الطلاب بطيئي التعلم عن الأسوياء لأنها لا تحقق تيسير التعليم لهم وتزيد مشاعر النقص لديهم، وتكوّن لديهم اتجاهات عدائية ضد المجتمع نتيجة سخرية واستهزاء الطلاب الآخرين منهم، وينبغي الإشارة إلى أن الطالب بطيء التعلم من الممكن أن يستفيد من الطلاب الأسوياء ويتعلم منهم أكثر مما لو اقتصر احتكاكه على فئة بطيئي التعلم فقط.

وتظهر في الصف عند بطيء التعلم بين الفينة والأخرى إمكانات غير مكتشفة، وما على المعلم إلا أن يظهر القدر المطلوب من العاطفة لنمو الطالب والقبول والاهتمام من أجل إظهار مواهبه وما يتمتع به من قدرات، وينتظر من المعلم أن يزود الطالب بطيء التعلم بالمهارات التالية:

- مساعدة الطالب بطيء التعلم على الوصول إلى أهداف مهنية يمكن تحقيقها عن طريق تنمية القدرة على التفوق في عملٍ ما لتكون بمثابة مهنة المستقبل بالنسبة له.
- تنمية المهارات الخاصة بالحياة الأسرية والاتجاهات المتعلقة بإعداد الميزانية والتوفير.
- مساعدة بطيء التعلم على قضاء وقت فراغه وتنمية عقله وتزويده بالمعرفة التي يمكن الانتفاع منها في الحياة العامة والتي لا يستغني عنها معظم أفراد المجتمع.
- تزويده بمعلومات عن طبيعة العلاقات الاجتماعية والإنسانية وإدراك مسؤولياته تجاه الآخرين.
- أن يصل الطالب إلى مستوى تعليمي يسمح له بقراءة وفهم الصحف والمجلات والكتب البسيطة، وإجادة العمليات الحسابية الأساسية.

ومن أجل زيادة إمكانية استفادة بطيء التعلم، ينبغي على المعلم أن يراعي أثناء الحصة التعليمية مجموعة من المبادئ أهمها:

- مراعاة الخصائص النمائية لكل طالب في الصف وقدراته واستعداداته.
- مناسبة الخبرات والمهارات المقدمة لمستويات الطلاب ومهاراتهم.
- تنوع المهارات والخبرات وشمولها لكافة نواحي النمو عند الطالب.
- مرونة البرامج والمناهج المقدمة بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- إثارة دافعية الطالب لمزيد من التعلم عن طريق التعزيز.
- تنويع أساليب التدريس في الحصة التعليمية.

روحي عبدات

مرشد تربوي / مديرية نابلس - ماجستير إدارة تربوية

جديد في مكتبة المركز

1- عبدالهادي، نبيل (2002) علم الاجتماع التربوي ، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.

« تعد العلوم الانسانية من العلوم المهمة التي تدرس سلوك الأفراد والجماعات واتجاهاتهم نحو المواقف الاجتماعية المختلفة، ولذلك نجد الكثير من الدراسات تشير إلى أهمية الظواهر الاجتماعية بصفتها جزءًا لا يتجزأ من الإنسان، ولذلك نرى أن علم الاجتماع يدرس الظواهر الاجتماعية ويحاول تفسيرها وتحليلها، في حين أن التربية تصف القيم والمعتقدات الاجتماعية والثقافية وهي تساعد على التكيف والتفاعل بين الأفراد وبيئاتهم الاجتماعية التي ينتمون إليها، كما تعد التربية عملية اجتماعية طويلة الأمد، وبذلك جاء الكتاب بين كل من علم الاجتماع والتربية».

2- Drake, Susan M. (1998) Creating Integrated Curriculum : proven ways to increase Student learning , Corwin press Inc. , Thousand Oaks " This book offers detailed descriptions of different approaches to integration. The key ideas of the model are explored , and examples are given to illustrate how these approaches could be applied in a classroom".

3- Martin, Hope (1996) Multiple Intelligences in the Mathematics Classroom Sky Light Training and publishing , Arlington Heights, Illinois " Are your mathematics lessons exciting and electric with learning? Or do they follow the "ABC" method of teaching mathematics - austere, boring, colorless? This innovative book will enliven your teaching and ignite your students interest in mathematics".

4- Schon, Donald A. (1987) Educating the Reflective Practitioner , Jossey-Bass Publishers, San Francisco " This book is intended especially for individuals in schools or practice settings - practitioners, teachers, student, and educational administrators - who are concerned with education for reflective practice ."

5- Schon, Donald A. and Rein, Martin (1994) Frame Reflection : toward the Resolution of intractable policy controversies, Basic Books, New Yor " In our first efforts to write about the social construction of policy problems, we proposed to make a study of policy studies. We were especially intrigued by the puzzle of understanding how policy researchers made the 'normative leap' from the "is" to the "ought'".. - from research- based statements that contained policy recommendations".

6- عقل، أنور (2000) تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم في دولة قطر (دراسة ميدانية)، دار النهضة العربية، بيروت.

«اقترح الباحث في نهاية دراسته تصوراً لتقويم تجريبي بنائي أطلق عليه اسم (التقويم المساعد) في مادة العلوم لطلاب الصف الثالث الاعدادي، وقام بتطبيقه على 2015 طالباً من مختلف مدارس البنين والبنات في دولة قطر».

7- الأغبري، عبد الصمد (2000) الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت.

«ونظراً لأهمية كل من التخطيط والتنظيم باعتبارهما أهم عناصر العمليات الإدارية بشكل عام، وفي الإدارة المدرسية على وجه الخصوص، فقد تم تناولهما بصورة أساسية بهدف توسيع مدارك القارىء وتمكينه من استيعاب طبيعة ودور وأهمية كل منهما في الإدارة المدرسية، وذلك بربط الإطار النظري بالواقع العملي من خلال بعض الأمثلة العملية التي تبلورت وأثراها الزملاء المتدربون من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية».

8- أبو جادو، صالح محمد علي (2000) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

«المشكلة الرئيسة التي تطرحها التنشئة الاجتماعية، وتتصدى لمواجهتها، هي كيف نربي أطفالنا، بحيث يصبحون أعضاء فاعلين، قادرين على التكيف، مع معطيات المجتمع الذي يعيشون فيه».

ويقع هذا الكتاب في عشرة فصول، تتناول ماهية التنشئة الاجتماعية، نظريات تفسير التنشئة الاجتماعية، التنشئة والنمو الاجتماعي والثقافي والذات».

9- ملحم، سامي (2000) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

«يهدف هذا الكتاب الى تزويد القارىء والدارس والباحث والمشتغل بالقياس والتقويم بالحقائق والنظريات الاساسية في موضوع القياس والتقويم. وهو يجيب عن تساؤلات عديدة ، متى ولماذا نستخدم القياس، وما شرط إجراء الاختبار وشروطه وخصائصه، وكيف نفاضل بين أدوات القياس المختلفة، وكيف نفسر النتائج ومعناها، وكيف نبني اختباراً مدرسيًا وكيف نفسر درجات الاختبار ... الخ».

10- Norlander-Case, Kay A. (1999) The Professional Teacher: the preparation and Nurturance of the reflective practitioner, Jossey-Bass publishers San Francisc “ Two Matters not readily apparent in the narrative stand our among the many addressed. One is the absence of criticism of those often described as assayers, The Second matter that might escape attention pertains to a negative response that came to our attention quite early in the initiative”.

إعداد: عزمي شنارة
أمين مكتبة مركز القطان للبحث والتطوير التربوي – رام الله

في استخدام المكتبة

تشجيع القراءة واستخدام المكتبة في مدرستك

أنشطة عملية – الحلقة الثانية

1- الترتيب الهجائي العربي

- الفئة العمرية: من 8 – 12
- المواد المطلوبة: أقلام، كرتون مقطع 10×15
- الهدف: أن يتعرف التلاميذ على عملية مهمة جداً في العمل المكتبي واستخدام المكتبة ألا وهي الترتيب الهجائي وبالتالي يتعرف على نظام الفهرس البطاقي.
- التنفيذ العملي: يطلب المعلم من تلاميذه أن يكتب كل واحد منهم أول ثلاثة حروف من اسم عائلته على كرتونة ومن ثم يقوم هو وتلاميذه بترتيب هذه البطاقات حسب الترتيب الهجائي.

ملاحظة: (يقوم المعلم بتنبيه الطلاب الى الملاحظات التالية):

- حذف أل التعريف من الاسم عند الترتيب مثل الخالدي – خال.
- الأسماء المركبة مثل عبدالكريم، عبدالحميد... إلخ يأخذ أول ثلاثة حروف من المقطع الثاني عبدالكريم – كري عبدالحميد– حمي.
- حذف الكنية مثل أبو، أم : أبو الحيات – حيا.

2- املأ الحروف الناقصة

- الفئة العمرية 7 – 12 سنة
- الهدف: أن يتعرف التلاميذ على المصطلحات المستخدمة في المكتبات
- المواد المطلوبة: أقلام، ورقة معدة سابقًا تحتوي على كلمات الحروف الناقصة وأيضاً على قائمة المصطلحات التي سوف تستخدم.
- التنفيذ العملي: يقوم المعلم بتوزيع الورقة ويطلب من تلاميذه استخدام المصطلحات التي في آخر الورقة لتكملة الحروف الناقصة في الكلمات. مثال

- الكتب تكتب من قبل (م – – ل –)، يمكن استعارة الكتب من (ال– – ت – –)، مكتبة مدرستنا تحتوي على كتب (– م – ع)
- الكتب القصصية تسمى (خ – ا – – ة) والكتب التي تحتوي على حقائق ومعلومات تسمى (غ – ر خ – ا – – ة).
- الكتب مثل (ال – – س و – – ت)، (ا – – ط – ل –)، (ال – – ا – س) لا يمكن استعارتها وتسمى (م – ا – ع)
- كتب (ا– م ع – و – ت) يتم ترتيبها في (ر – – ف) المكتبة بحيث جميع الكتب في (م – ض – ع) واحد توجد مع (ب – ض – ا) البعض

ملاحظة (اشارة الشرطة تعني حرف واحد فقط)

3- فهم فكرة التصنيف

تقسيم الكتب الى خيالية وغير خيالية هو أساس التصنيف وأيضاً وضع الأشياء المتشابهة هو أيضاً تصنيف

- يقوم المعلم بمناقشة الموضوع مع طلابه فيما يتعلق بالمجموعات المتشابة مثل:
- في السوبر ماركت توضع البضائع المتشابهة مع بعضها البعض
- الحوانيت المختلفة، حلويات، أحذية .... إلخ
- المدرسة: الأطفال من نفس العمر يوضعون مع بعضهم البعض في نفس الصفوف
- كيف يمكن تقسيمهم أنفسهم إلى مجموعات متشابهة من حيث (نفس الطول، العمر، الطعام المفضل، الموضوع المفضل، الهوايات المفضلة... إلخ)

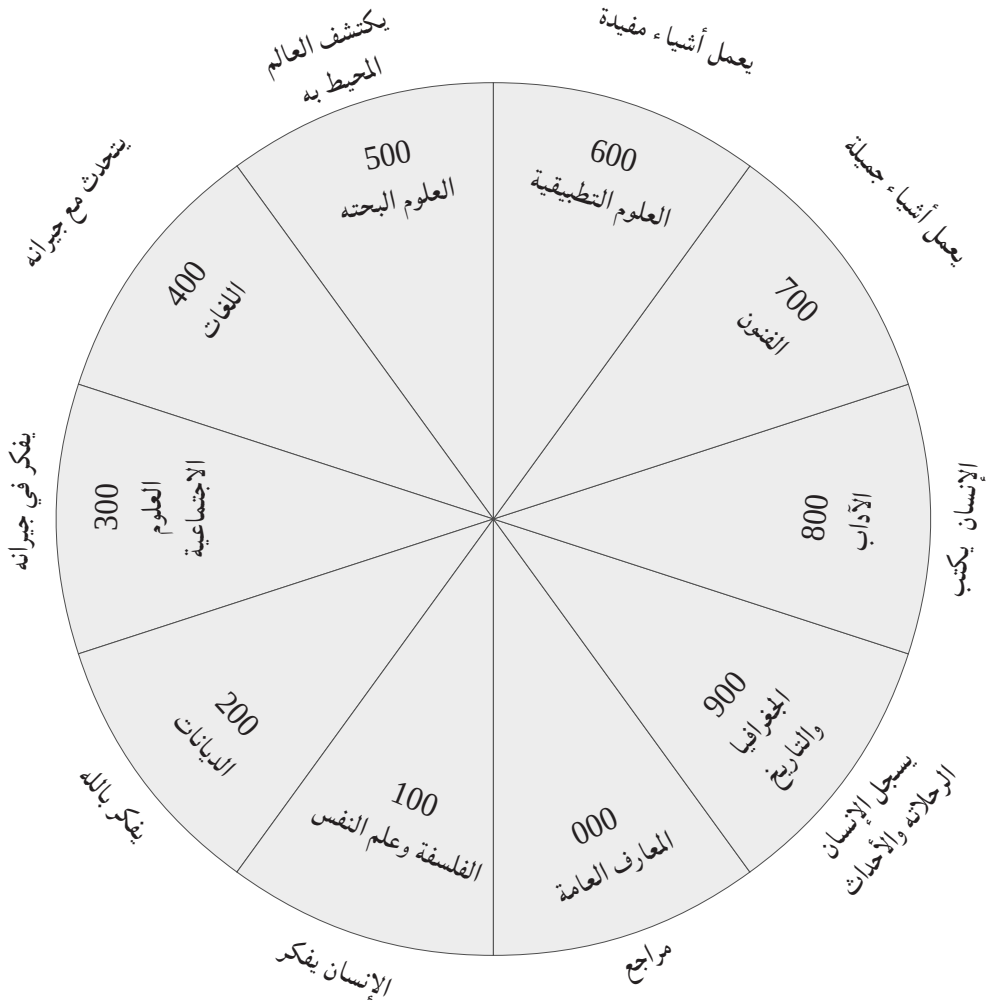
بعد أن تتم مناقشة هذه الأفكار حول المجموعات أو الرزم يمكنك الآن التحول للتحدث حول الكتب وترتيبها على الرفوف (نفس الموضوعات) وهنا من المهم أن يتحدث المعلم ويناقش أهمية ترتيب الكتب في مجموعات وعدم وضعها على الرفوف عشوائيًا وما يمثل ذلك من صعوبة في الوصول للكتاب أو الكتب التي تتحدث عن نفس الموضوع.

- المكان: المكتبة
- الفئة العمرية: من 8 – 14

- المواد المطلوبة: أوراق أو قصاصات كرتون مكتوب عليها أسماء موضوعات (من المهم جداً أن يلاحظ المعلم وأن يتأكد من وجود كتب حول الموضوعات التي على الأوراق).
- التنفيذ العملي: يقوم المعلم بتحضير أوراق أو قصاصات كرتون مكتوب عليها أسماء موضوعات مثل (النجوم، الأرض، الأحياء، الصخور،... إلخ) ويطلب من التلاميذ أن يأخذ كل واحد منهم ورقة من أجل إيجاد كتب تتحدث عن نفس الموضوع المكتوب على أوراقهم.

4- التصنيف بالأرقام (تصنيف ديوي العشري)

إن عملية فَهْم نظام ديوي العشري للتصنيف هي على الأرجح المهارة الأكثر تعقيداً للطلبة، ومن أجل التعامل السلس مع المكتبة بصورة فعالة ومؤثرة واستخدام النظام من قبل الطلبة وتطوير هذه المهارة تدريجيًا نوضح بالشكل التالي تقسيمات نظام تصنيف ديوي العشري



عزمي شنارة
أمين مكتبة مركز القطان للبحث والتطوير التربوي – رام الله

I like to ī̄te, ī̄te ī̄pples and banī̄nī̄s.

I like to ō̄te, ō̄te ō̄pples and banō̄nō̄s.

I like to ū̄te, ū̄te ū̄pples and banū̄nū̄s.

(Note: This song has been written in such a way that the teacher has a guide to pronunciation; it should therefore not be distributed to the students. This is an oral exercise only!)

This activity can either be used as a follow-up to the above spelling lesson, or on its own. It would be best to bring both an apple and a banana to class for greater motivation and visual stimulation.

1. Write the vowels in large letters on the blackboard.
2. Elicit from the students the name of the letters, and drill pronunciation of each vowel.
3. Hold up both the pieces of fruit and elicit the names, drilling a couple of times. Ask the students questions such as, "Do you like to eat apples?" "Do you like to eat bananas?" You can also give your own preference to the students, saying "I like to eat apples, do you like to eat apples?" This provides the students with lots of practice using the target language before moving into the chant.
4. Go over the pronunciation of the long vowels with the students again.
5. Now, hold up the apple to the A and drill the sound of '?pple.' Do the same with banana. The students will probably be quite confused at first. Continue down the list of vowels until you have practiced drilling all of the sounds with the fruit. Now you can begin working on the chant.
6. Start by modeling a chant for the students only using

Ā̄pple, Ā̄pple, Ā̄pple and banān?

The students should repeat a number of times before continuing on to

next long vowel sound.

7. The students will be quite giggly and think this is a whole bunch of fun. It is now a good time for you to model the entire chant for them. Model it a couple of times before you have the students do it.
8. Now, let the students have a go at it, but begin by backchaining. Backchaining is a method by which you begin with the final word and build on until the entire sentence is spoken:

Bananas

And bananas

Apples and bananas

Eat apples and bananas

Eat eat apples and bananas

To eat eat apples and bananas

Like to eat eat apples and bananas

I like to eat eat apples and bananas

You model this backchain and have the students repeat each line

after you. Once they have successfully chanted the entire sentence a

couple of times, you can now begin with the change in vowel sounds.

Repeat the entire backchaining process to ease students pronunciation.

Once they have the hang of it, your students will chant with ease and

lots of laughter! As an added bonus, you could bring in enough apples and bananas into the classroom to have a healthy snack!

*** The song, I Like to Eat Apples and Bananas, was written by Raffi who is a popular children's song artist. Copies of the cassette will be made available in the Qattan Centre Library.

Artist: Raffi

Cassette: One Light One Sun

Label: 1985 Troubador Records Ltd.

Written by Sky McLaughlin

The Long and Short of English Vowels

The greatest challenge facing English language learners is the issue of spelling. Frequently my students complain that English "makes no sense" because it is virtually impossible to formulate a set of rules which can be relied upon to produce accurate spelling. This is true. English spelling is inconsistent, and the pronunciation of a word rarely reflects its written form. So, what can we do to help our students overcome their frustration?

The following activities can be used as a first step in turning your students into 'master spellers.' But first, a word of caution is in order: the only rule in English is that there are no rules!

Vowels

There are five main vowels in the English language:

A E I O U

Each vowel has two sounds: long and short. This activity will focus primarily on long vowel sounds. **Long** vowels are denoted as follows:

Ā Ē Ī Ō Ū

Short vowels are denoted as follows:

Ă Ĕ Ĭ Ŏ Ŭ

Here is a trick to help your students:

When the vowel is long, the sound the vowel makes is the same as the name of the letter. For example, the first vowels in the following words are long:

1. A says 'A' as in cape.
2. E says 'E' as in these.
3. I says 'I' as in site.
4. O says 'O' as in slope.
5. U says 'U' as in cute.

What does each word have in common? A silent 'e' as the last letter! Therefore, it is the 'e' which makes the preceding vowel sound long.

Look:

1. căp + **e** = cāpe
2. thĕs + **e** = thēse
3. sĭt + **e** = sīte
4. slŏp + **e** = slōpe
5. cŭt + **e** = cūte

This can be very useful for your students, as long as you make sure to tell them that this is a general rule. Not all words with silent 'e' as the final letter follow this pattern. For example, both 'some' and 'have' sound as short vowels even though there is a silent 'e' at the end!

Students have the most difficulty with short vowels because each vowel has many different sounds. Spelling rules therefore, are virtually impossible to create. You can, however, help your students to correctly pronounce the long vowel sounds. The following activity, which is probably best used with students from kindergarten to grade 3, focuses on pronunciation of long vowels:

I Like to Eat Apples and Bananas

I like to eat, eat apples and bananas.

I like to āte, āte āpples and banān?s.

I like to ēat, ēat, ēpples and banēnēs.

Is it easy to learn English?

Vocabulary is an important and troublesome issue in teaching English as a foreign language. One way to teach vocabulary is to relate new words to personal experiences. Words are labels for concepts. Concepts are stored mental patterns that are derived from experiences. Usually words with multiple meanings are confusing to English language learners. Every subject employs its own vocabulary with special meaning. Therefore, words and concepts used in special ways must be explained. For example company used in economic terms is very different from company meaning guests- friends. This example dramatizes how experience is related to interpretation.

English language teachers can generate interest in their advanced students and show them the importance of contextualization by exploring the meaning of the following sentences:

1. The bandage was wound around the wound.
2. The farm was used to produce produce.
3. The dump was so full that it had to refuse more refuse.
4. We must polish the Polish furniture.
5. He could lead if he would get the lead out.
6. The soldier decided to desert his dessert in the desert.
7. Since there is no time like the present, he thought it was time to present the present.
8. When shot at, the dove dove into the bushes.
9. I did not object to the object.
10. The insurance was invalid for the invalid.
11. They were too close to the door to close it.
12. The wind was too strong to wind the sail.
13. Upon seeing the tear in the painting I shed a tear.
14. I had to subject the subject to a series of tests.
15. How can I intimate this to my most intimate friend?

Dua Dajani

ما بين الممثل والجنرال!

سلام لكم جميعًا؛ حاضرين وغائبين...
لا يكفي لي أن أكون هنا في موضع الكلام، لأنني من هناك (رام الله)، ولكن طالما الأمر دائمًا في المسرح يعني «هنا والآن» ... إذن لنمارسْ سطوةَ القول الذي تمنحه لنا الدراما....
يصعد الممثل إلى الخشبة، يمنحُ الخيالَ طاقتَه القصوى، ويضيء غابتين؛ غابةً من أسئلة وغابةً من أشجارٍ تُرى كل واحدة منها تمامًا، يشمها، ويتلمسها ورقة ورقة...نسغًا نسغًا، ويماثلها.
أما الجنرال فإنه يصعد التلة، يأسر حركة الخيال بين أظفاره، ويشعل غابتين... غابةً من فرح وغابةً من شجرٍ... ما يعرفه فقط أن على الغابة أن تحترق... أو أن تأكلَ نفسَها.
يهدر الممثلُ ... لكن لا أحد في هذا الفضاء يسترقُ السمعَ...أما هديرُ دبابةٍ فهو الإيقاعُ الذي يحث الجنرال على اعتلاء دبابةٍ تتقيأ قذائفها على منشغلينَ بالتقاط كسرة حُبٍّ من أفئدتهم كي يُلقّموها صغارَهم.
الممثل لا يستمرئ الذهاب إلى الموتِ كأنه ذاهب إلى حديقةٍ، لكنه حينما يذهب إلى موتِه... يرى وردةً فيسكنُها علّها تحمي قلبَهَ من غبارِ القذيفة.
أما الجنرال فإنه يمتطي ظهر دبابته كي يخلع الوردة من صدر صغيرةٍ في الثالثة اسمها سارة... فيخلع قلبَها.
إذن على خشبة المسرح... هناك بشر... وهناك بَــ شَر كما لاعبَ الكاتب والمخرج المسرحي روجيه عساف الكلامَ والدمَ أمسِ ... وما بينهما هي تلك الحدود الفاصلة ما بين الرغبة في الرغبة، والرغبة في اشتهاء العدم.
لأننا نحتفي هنا بالمسرح فإننا نقتفي أثرَ الحياة بينما الجنرال يحتفي بالميدان مقتفيًا أثر الجنازير الذاهبة لالتقاطِ موتِنا...قبل دنوِّ لحظتِه الممكنة.
على خشبة المسرح (هنا والآن) وبين صفوف المتفرجين نعتلي الحبَّ ويعتلينا، أما تلك الفوهة، فإنها (هناك – الآن) تسرف في انتهاكِ الحياة، وتُوقد الكراهية وتعتلي حائط الرعب... ففي (هناك–هنا) سنشعل جذوةَ الحب في حنايا الصغار، ونتعلم معهم كيف نفكّ الحكاياتِ وألغازَها... أما أولئك الذين يرقصون على ظهر دبابة فماذا عساهم، حينما يكملون دورة الموتِ ويعودون غدًا أو بعد غد إلى البيوت، سيقرأون لصغارهم قبل نومِهم!
سنعلم أطفالنا، بعد كلِّ هذا النهوضِ اليوميِّ الصباحيِّ المفاجئ على صوت الرصاص، أن ينهضوا من فراشهم متلكئين... متثائبين في أول الصبح... ثم سيعلموننا كيف يجمعون أحلامَهم ويسافرون في يومهم وادعين...
ربما غدًا أو بعد غد، ولكن حتمًا، في غدٍ ما قريب سيمكن للممثل والممثلة أن يصعدا إلى خشبة المسرح في رام الله كي يكملا المشهد الذي انقطع، والمسرحية التي انقصفَ عمرُها، وسنكون جميعًا هناك معًا لنعلّم، كما يقول محمود درويش، «أعداءنا تربية الحمام»؛ فليس لدينا ما يكفي من العمر كي نكره... إذن سنعشق حتى العظام... خلف هذا الحطام.
وسنعود كما كنّا في أول الوقت
نطرّز على هذه الأرضِ أبجديتَنا وأبجديتَهم في نسيجِ لغاتِ الكونِ كلِّها
ونهفو إلى غدنا الذي فيه نتمم هذا النسيج لنا ولهم وللآخرين على هذه الأرض
هذا شأننا الآن وغدًا، ولن نخرّبَ سجّادنا كي يجدّلوه حبالا لشنق الحديقة من وجنتيها.
واسمحوا لي أن استعيرَ سعد الله ونوس مختتما «إننا محكومون بالأمل»
لكم جميعًا ولعمانَ التي تحتضننا كلَّ الحب...

وسيم الكردي

«كتبت هذه الكلمة وألقيت باسم الوفود العربية المشاركة في «أيام عمان المسرحية» الذي انعقد في عمان – الأردن خلال الفترة الواقعة ما بين 27 آذار و8 نيسان 2002. وقد كان الكاتب قد اشترك في المهرجان من خلال تنظيم ورشة عمل لمدة خمسة أيام في مجال «الدراما في التربية» لمعلمات ومعلمين في مجال تعليم الدراما من دول عربية عديدة».

للحصول على نشرة «رؤى تربوية»

أرسلوا لنا عنوانكم البريدي وستصلكم أعدادها تباعا
للمراسلات
رام الله – مركز القطّان للبحث والتطوير التربوي
ص. ب 2276 رام الله – فلسطين
هاتف: 2963281/2 2 972+ فاكس: 2963283 2 972+
E-mail: wasim@qattanfoundation.org
http://www.qattanfoundation.org/cerd.htm

غزة – مركز القطّان للبحث والتطوير التربوي
شارع الجلاء – عمارة دار السلام وابن حرمل – الطابق الخامس
هاتف: 2838819 8 972+ فاكس: 2838809 8 972+